

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE NIVEL SUPERIOR SEGUN ACUERDO
SECRETARIAL 15018 PUBLICADO EN EL DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN EL 29 DE NOVIEMBRE
DE 1976.

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y VALORES MAESTRÍA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Valoración del proceso formativo en la Maestría en
Gestión Directiva de Instituciones Educativas y
anteproyecto doctoral: "De la idealidad a la realidad:
Imaginario y práctica educativa salesiana en México.
El caso de la Provincia de Cristo Rey y Ma.
Auxiliadora"

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRA EN GESTIÓN DIRECTIVA DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTA:

Luis Fernando Ceja Bernal

ASESORA:

Dra. Elba Noemí Gómez Gómez

24 de Noviembre de 2009

Valoración del Proceso Formativo de la MGDIE

- **Un ensayo sobre la influencia transformadora de una Gestión Formada e Inteligente**
- **Valoración de las grandes dimensiones de la MGDIE**
- **Conclusión**

- **INTRODUCCIÓN:**

Este trabajo tiene por objeto valorar y recuperar mi proceso formativo en la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas del ITESO y al mismo tiempo establecer una conexión entre mi proceso en la maestría y el acceso al Doctorado Interinstitucional en Educación de la Red universitaria a la que pertenece el ITESO.

En la primera parte desarrollo una valoración de la Maestría como una herramienta de transformación social, así mismo, en un segundo momento realizo un desarrollo teórico de seis grandes dimensiones que pueden englobar los aprendizajes de la maestría de una manera muy fluida. Al final de cada dimensión integro un párrafo con el cual hago una recuperación de la aplicación de esa dimensión en mi espacio de gestión. Finalmente, en un tercer momento integré a manera de consideraciones finales la propia experiencia que en confrontación con los aprendizajes de la MGDIE he tenido para orientarme ahora por un estudio que apunta a ser un análisis institucional de la red de colegios salesianos de la mitad centro-norte del país.

A lo largo de esta primera parte reflexiono sobre los efectos de un liderazgo formado y por lo tanto, acerca de los beneficios de una profesionalización como la que ofrece la MGDIE no solo para la escuela que cuente con un gestor directivo profesional, sino para los entornos sociales en que se ubique la escuela. También reflexiono sobre las grandes líneas que cruzan el currículo de la maestría, recuperando en cada una aprendizajes que las materias estudiadas me ofrecieron.

La posibilidad de una intervención de gestión a partir de los aprendizajes de la maestría ha ido encontrando espacios en el lugar donde desempeño mi dirección, pero espero lanzarlos como herramientas de diagnóstico en la realización de un futuro análisis institucional que en este momento creo necesario

para proyectar un nuevo significado sin perder la tradición de 13 colegios salesianos.

La Gestión Directiva de Instituciones Educativas: una herramienta para la transformación social

En este apartado presento una reflexión en torno a la Gestión directiva, en particular profundizo en la influencia de una gestión directiva *formada e inteligente* y su potencial transformador en las instituciones educativas.

La Gestión Directiva apunta al *hacer que se haga*. Dice Bernardo Blejmar que “gestionar es hacer que las cosas sucedan” (Blejmar, 2005). En particular, en un centro educativo el desafío se orienta a lograr mejores estándares de aprendizaje creando condiciones para que el colectivo institucional tenga una mejor acción interviniendo en las distintas dimensiones: curricular-pedagógica, organizacional-institucional, administrativa-contextual. Se trata de que las cosas sucedan, de que las ideas se transformen en actos, de que las planeaciones tengan resultados eficaces, de que los procesos sean eficientes, de lograr que la urgencia por los resultados no trunque los procesos o no los olvide. Se trata de lograr todo ello desde una actitud y una formación para trabajar monitoreándolo, lo que se traduce en hacer que se haga, concediendo a la comunidad educativa su protagonismo en la participación activa en los procesos.

Gestionar la dirección escolar es una tarea que requiere una serie de competencias propias de quienes pueden garantizar desde su posición la planeación, el desarrollo de los procesos y desde luego, los resultados: me refiero al sujeto facilitador al que llamamos director y al equipo directivo. Este sujeto facilitador es quien hace posible una gestión directiva, pues es él quien le da forma y praxis a toda la teoría sobre el tema.

El director es un actor educativo cuyas habilidades lo hacen competente para *hacer que se haga* en la institución educativa. Para algunas personas el verdadero nombre de la dirección es *el liderazgo* (Gómez, 2008), pues en el actual debate sobre la calidad, ésta posee el papel más importante y más cuestionado.

El líder es la persona central con quien los miembros de un grupo quieren identificarse y al cual quieren asemejarse. Se trata de la persona más influyente, la cual tiene capacidad para modificar las conductas de los otros; por lo tanto, es el primero y el último responsable de que la calidad perseguida sea conseguida.

La sociedad en el México de hoy requiere de líderes formados para serlo. No basta poseer de manera innata la cualidad, pues el nuevo orden mundial y sus nuevas necesidades específicas a las que no nos podemos sustraer, exige cada día más la profesionalización del liderazgo en todos los niveles, por lo tanto, el nivel educativo tampoco se exime de esta exigencia global.

Hoy podríamos calificar como *irresponsable* una gestión del centro escolar que se lleve adelante por intuiciones, escalafón o compadrazgos, haciendo a un lado no sólo la investigación educativa que ha rendido sus frutos durante años, sino incluso la posibilidad de una educación llamada de calidad para aquellos a quienes llamamos el futuro: los escolares. Esto, porque una gestión sin compromiso en sus fundamentos y sin un serio proyecto de mejora está condenada a ser una gestión escolar, pero no necesariamente educativa. La razón de ser de la escuela, no es necesaria y únicamente la escolarización, sino la educación –que incluye la escolarización- como aquello que hace posible el establecimiento de todas las condiciones necesarias para que un ser humano lo sea en plenitud (GS, VII). Una gestión directiva profesionalizada y ética, puede establecer la diferencia ontológica entre una escuela y una institución educativa.¹

Nuestro país, a pesar de su gran historia en el establecimiento de políticas educativas (Latapí, 2003) no ha terminado de ver despegar un proyecto educativo

¹ Una escuela, puede ser una institución educativa, pero no necesariamente. El estado ideal de la escuela es que sea una institución educativa, pero cuando hablo apenas de escuela, me refiero a la reducción que significa la escolarización. Entiendo por escolarización, el proceso sistemático o no, más o menos organizado, orientado al aprendizaje de contenidos según un determinado currículum –muchas veces oculto- y que se encuentra ordenado a la reproducción social.

Una institución educativa, busca más que la escolarización y se enfoca en la educación. La educación es un proceso ordenado a educir, construir e integrar a la persona de acuerdo a todas sus potencialidades, formando más allá del aprendizaje de contenidos, las habilidades y competencias necesarias para usarlas de acuerdo a una elección valoral.

integral en su sistema escolar. Pareciera que la preocupación curricular, ha dejado de lado elementos muy básicos que más allá de la instrucción, son de orden educativo. La pasada emergencia por Influenza AH1N1 en los meses de abril y mayo de 2009, denunció y puso en evidencia el hecho de que en muchas escuelas no había agua, papel o jabón y que los baños eran poco dignos para poder *educar*, más allá de sólo instruir a los niños. Bajo una gestión inteligente y formada podrían ser procurados los medios, incluso desde el establecimiento de la participación de los padres de familia en los centros escolares: una competencia para la cual el gestor directivo profesionalizado, es formado. Ciertamente, con frecuencia es posible encontrar comunidades educativas poco educadas y poco proyectadas hacia la mejora; sin embargo, es papel de la gestión directiva establecer estrategias y políticas para transformar no sólo a sus escolares, sino incluso sus contextos físicos e históricos que incluyen a los padres de familia.

La adecuada interacción escuela-familia, puede liberar a los alumnos de la falta de equilibrios. La Escuela de las Oportunidades, como Francois Dubet titula su pequeño texto sobre una escuela justa (Dubet, 2005) es una escuela que a través de la educación favorecida por una gestión directiva inteligente y formada promueve la ruptura de los efectos sociales provenientes de las desigualdades escolares (Dubet, 2005:72). Y es que la educación de las familias es también misión de un centro educativo que está llamado a ser un agente de transformación social y un espacio donde el establecimiento de una nueva cultura institucional con proyección social, transforme la cultura del contexto social (Ezpeleta y Furlán, 1992). Torsten Husen, en su “Nuevo Análisis de la sociedad del aprendizaje” dice que “existen sobradas razones para creer que las escuelas se rezagan a causa de los mecanismos sociales en juego y que el problema que afrontan los planificadores educativos consiste en reducir ese retraso a un mínimo imprescindible” (Husen, 1988: 125-135).

Estos planificadores educativos que son los gestores directivos de la educación han de tener la formación, la responsabilidad y la competencia para establecer condiciones de cambio, de innovación y de transformación, construyendo a partir de su proyecto educativo, personalidades morales con

sensibilidad social. Joseph Maria Puig Rovirá está convencido de que “la educación moral como socialización podría dar cuenta de un proceso formativo como la incorporación de un aspirante a una asociación” y continúa diciendo: “la socialización moral puede compararse con la entrada de un nuevo miembro a una entidad que tiene historia y se rige por reglas” (Puig, 2003: 241). El liderazgo del Gestor Directivo en una institución educativa, no lo es sólo del espacio escolar, sino de todo el espacio de posible transformación social que alcanza su influencia. Esto es algo que le implica no sólo la delegación de funciones y autoridad, sino la formación de nuevos y mejores líderes comprometidos con su sociedad para el cambio y la mejora. La construcción de la personalidad moral en su proyecto educativo no tiene una connotación religiosa, sino una inteligente orientación axiológica donde el valor de lo social es la condición de posibilidad para la construcción de mejores sociedades. En este punto habría que decir que un gestor directivo formado puede delegar su autoridad en una amplia gama de funciones, pero nunca su responsabilidad, aunque esta pueda llegar a ser compartida. Y es que al final es necesario que el directivo se dé cuenta de que no es él quien tiene que hacerlo todo por el hecho de ser el primer responsable. La gestión puede ser más eficiente en la medida en que el directivo llega más lejos a través de la intervención de su equipo de trabajo. Para ello es necesario que aprenda a delegar funciones y autoridades correspondientes y que comparta la responsabilidad mediante la participación adecuada de cada miembro de su equipo.

La participación: una opción de la Gestión Directiva

He descrito en el apartado anterior cómo el liderazgo representa un papel fundamental a la hora de definir los alcances de una gestión directiva inteligente y formada; asimismo, esta gestión directiva se posiciona como agente promotor de la participación de los diversos agentes educativos: los equipos directivos, los maestros, los padres de familia, administrativos, intendentes y alumnos. La gestión directiva inteligente y formada promueve la intervención de cada actor educativo

en su competencia, delegando al mismo tiempo autoridad y funciones. Se trata de que en una escuela todos los miembros participen constructivamente en la toma de decisiones y en la ejecución de las mismas (Rodríguez, 2008) y de que participando, conviertan en propia la causa de la escuela. La llamada democratización de la escuela sólo es posible mediante la participación de cada uno de los actores educativos, de tal manera que el resultado sea una sociedad de participación donde cada uno realiza su experiencia humana y se prepara para mejorar la sociedad.

La idea de participación como promoción de la gestión directiva, es una idea influida por el concepto de hombre en el que creen los actores del centro educativo, pues de esta idea de hombre depende la forma en que la experiencia humana se vive en el ambiente escolar. Ahora, la escuela ha sido acusada de que se ha convertido en una garante de la hegemonía de los gobiernos, entonces la participación de sus actores en el empeño por la transformación de su espacio y su contexto social se verá supeditada al concepto de hombre de la filosofía del sistema predominante. No poco se ha escrito acerca del papel de la escuela en la reproducción social y en particular, en la reproducción social que conviene a los sistemas dominantes; sin embargo, la escuela de las oportunidades, la escuela cuya gestión directiva es inteligente y formada, tiene las herramientas para recuperar en cada ser humano y en su sociedad, una idea de hombre fundamentada en las ciencias y en una antropología positiva para construir una sociedad más justa, solidaria y subsidiaria. En este sentido, puedo decir que a la escuela le está faltando educar en humanidad. Justo aquí, puede radicar la diferencia entre escolarización y centro educativo: La escolarización prepara para hacer. La educación prepara para ser y para ser en una sociedad.

El compromiso social

Una educación bien gestionada promueve la dimensión asociativa a través de la participación dentro de la institución educativa y al mismo tiempo en los contextos

sociales a los cuales pertenece. Mediante la participación fundamentada, promovida y dirigida, la escuela como institución educativa es capaz de contribuir a la mejora de la sociedad mediante el establecimiento de condiciones más humanizadas en cada uno de sus miembros participantes. Incluso es posible dar el paso para contribuir a la erradicación de la pobreza. Donde cada integrante de una sociedad o comunidad particular es quien tiene que ser y hace lo que tiene que hacer, la pobreza está llamada a desaparecer. Uno de los factores generadores de pobreza se encuentra en la falta de oportunidad para la educación. La pobreza en sí misma es una condición social que no debería de existir; sin embargo existe. Y en nuestro país pese a los muchos esfuerzos de llegar mediante la escuela a todos los mexicanos, incluyendo los más pobres, no dejará de existir la pobreza mientras a los pobres apenas se les provea de una escolarización con pocas condiciones realmente educativas. Educar para la participación es ofrecer herramientas para construir sociedades más justas, generadoras de oportunidades y al mismo tiempo, con las herramientas para aprovecharlas.

La participación en la escuela de las oportunidades, como la llama Dubet, (2005) se erige como escuela que educa para la democracia transformando su espacio y su entorno.

Una ética de participación es posible mediante una formación valoral orientada para ello. La intersubjetividad surge entonces como una necesidad educativa, si lo que se quiere es educar para la participación y para el compromiso social; sin embargo, hoy nos damos cuenta que las fundamentales habilidades sociales, se encuentran ausentes en las generaciones que ingresan al colegio. Por esta razón, una escuela que se considere una institución educativa ha de asumir la responsabilidad social de educar para la integración social. Esta situación, debido las múltiples urgencias a las que el directivo tiene que enfrentarse, toma un segundo o tercer nivel de importancia si el directivo no está formado para la intersubjetividad y la comunicabilidad. La participación social, para que sea eficiente en sus procesos y eficaz en sus resultados, necesita tras bambalinas, a un gestor directivo formado para ello.

La gestión directiva y sus alcances de transformación social

El tiempo de educar o dirigir sin formación específica ha terminado. La formación para la gestión directiva se posiciona como una urgencia social en este momento de la historia en el que las ciencias humanas dan cuenta de aproximaciones cada vez más completas en cuanto al conocimiento de lo que es el hombre. Formar al hombre que puede ser para una sociedad que puede ser mejor, es una de las responsabilidades y competencias del gestor directivo formado. Así las cosas, la sociedad reclama directivos que puedan capitalizar los recursos que la escuela y el sistema ofrecen para poder construir una mejor experiencia escolar y educativa, que se proyecte en una mejora social significativa. Estoy convencido de que la educación puede generar sociedades mejores, auténticamente democráticas, justas y participativas, donde las diversas pobreza se extingan en virtud de una sociedad con educación incluso para exigir sus derechos y cumplir sus obligaciones.

El gestor en la práctica

Las responsabilidades del directivo, así como su deber ético y moral, sus posibilidades y sus alcances, han sido descritos hasta ahora en términos de proyección social y de significatividad de la función. Me propongo a continuación ofrecer un panorama de los quehaceres prácticos del gestor directivo.

El gestor directivo formado ha de lograr pasar de una administración escolar a una gestión educativa estratégica (IIPE, 2000). En los documentos del ministerio de educación de Argentina se afirma que aunque hablar de gestión directiva en las escuelas es un hecho que tiene aproximadamente 100 años, lo cierto es que en Latinoamérica hemos estado acostumbrados “a trabajar con el estilo de la administración escolar” (IIPE, 2000). El mismo documento tiene un

apartado titulado: “Un pasado aún presente en la administración escolar” (IIPE.2000). Y es que pareciera que es muy difícil renunciar a esta situación para dar paso a la innovación en la gestión educativa de tipo estratégico. Aún con la ciencia y la técnica ofreciendo mejores estrategias para el ejercicio educativo, los sistemas escolares parecen haberse contentado con una administración escolar que no necesariamente puede ser denominada como *educativa*. Ya en apartados anteriores he ofrecido un entendido de la diferencia entre escolarización y educación; sin embargo, en este momento me parece un deber señalar que la administración escolar por sí misma apenas construye escolarización si no da el paso a la gestión estratégica. Una escuela del pasado funciona menos como educadora en las sociedades del presente, pues la ruptura ética de la institución familia exige cada vez más a la escuela, que ayude a la sociedad a construir a sus ciudadanos. Anteriormente cuando la institución familiar se enfocaba en la edificación de habilidades sociales para sus miembros, así como en la reproducción de valores para las sociedades del tiempo, la escuela tenía un carácter más complementario y podría pasar por aceptable una administración escolar; sin embargo, en el momento actual, cuando la institución familiar ha sufrido cambios estructurales y educacionales, la escuela se perfila como una formadora de ciudadanos para una sociedad cada vez más compleja pero que desea ser mejor. La gestión estratégica se convierte en un bastión para sostener la credibilidad en la escuela como constructora del hombre en cuanto proyecto de mejora de una sociedad necesitada de compromiso y transformación. Con todo, el llamado *síndrome burocrático*, sigue siendo uno de los grandes males que aqueja a las instituciones escolares, al punto de hacer perder su significatividad para la sociedad y para sus actores al interno. De acuerdo al ministerio de educación en Argentina, este tipo de cultura rígida, engendra estructuras desarticuladas, no integradas, desacopladas de la sociedad (IIPE, 2000). Hacer por hacer y sin tener como fin la sociedad del propio contexto, en aras *de lo que viene de arriba*, es uno de los grandes cánceres de la educación en nuestros contextos latinoamericanos. Este tipo de situaciones estanca la innovación y genera rezagos profundos y lamentables.

El gestor con estrategias busca soluciones de carácter cooperativo donde el apoyo moral, el aumento de la eficiencia y la mejora de la eficacia son parte de procesos cuidadosamente pensados y queridos para alcanzar determinadas metas (IIPE, 2000).

El siguiente cuadro comparativo puede ayudarnos a ver la diferencia entre la llamada administración escolar, a la cual llamo simplemente escolarización y, la Gestión Educativa Estratégica.

Cuadro 1

Administración Escolar	Gestión Educativa Estratégica
Baja presencia de lo pedagógico.	Centralidad de lo pedagógico.
Énfasis en las rutinas.	Habilidades para tratar con lo complejo.
Trabajos aislados y fragmentados.	Trabajo en equipo y surgido de planeación.
Estructuras cerradas a la innovación.	Apertura al aprendizaje y a la innovación.
Autoridad impersonal y fiscalizadora.	Asesoramiento y orientación profesionalizantes y personalizadas.
Estructuras desarticuladas.	Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
Observaciones simplificadas y esquemáticas.	Intervenciones sistemáticas y estratégicas.

Como podemos observar en el cuadro 1, la Gestión tiene que ver con un ejercicio de gobernabilidad que tiene su base en un liderazgo académico. Es interesante como en el primer renglón del cuadro anterior, el Gestor Educativo Estratégico tiene una centralidad pedagógica. Esta debe estar basada en un liderazgo pedagógico que le permita posicionarse con valor entre sus dirigidos y al mismo tiempo, con admiración y respeto. La toma de decisiones, que es una función básica del directivo tiene un peso distinto y una certeza de eficacia, cuando la profesionalización se establece como un fundamento seguro. La gestión “supone

una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales, así como prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno. Requiere juicios de valor integrados en las decisiones técnicas, así como principios útiles a la acción” (IIPE, 2000).

Dado que la gestión directiva implica y fomenta la integración de saberes, prácticas y competencias, supone según el ministerio de Argentina tres componentes fundamentales: un pensamiento sistemático y estratégico, un liderazgo pedagógico y un aprendizaje organizacional. De aquí que como actividades, al gestor le toque concertar, asociar, anticipar, proyectar, decidir, desarrollar, comunicar y coordinar. Dicho de otro modo, la integración de saberes supone un pensamiento sistemático y estratégico, mientras que las prácticas se apoyan en un auténtico liderazgo pedagógico y las competencias en la capacidad de un aprendizaje organizacional. Las actividades concretas del gestor directivo no deberían ser actividades de intuición, sino actividades realizadas con un pensamiento sistemático y estratégico apoyadas en una sólida práctica pedagógica y bajo una estrategia competente.

Concluyendo

La generación de espacios de transformación social es una tarea que podríamos calificar de loable e incluso podríamos decir que desde una perspectiva de país, se trata de algo necesario; sin embargo, estos espacios de transformación social no se hacen solos ni se pueden generar sin liderazgos comprometidos con la sociedad. Urge hacer que se haga todo lo necesario para generar los espacios de transformación social y sostener los procesos requeridos para que esos espacios generen a su vez un conjunto de oportunidades y condiciones cada vez más humanas, pero al mismo tiempo, más competitivas y liberadoras de cara a la opresión y a la explotación. El gestor directivo de una institución educativa es quien tiene la responsabilidad de hacer que se haga la transformación de sus contextos si realmente quiere hacer que se haga la transformación de su espacio educativo. Es un círculo interesante: lo que genere en su espacio educativo repercutirá en su contexto y lo que haga que se haga en su contexto, repercutirá

en su espacio educativo. Es iluminadora al respecto la conocida frase de José Ortega y Gasset en sus “Meditaciones del Quijote”: *Yo soy yo, y mi circunstancia; y si no salvo mi circunstancia, no me salvo yo* (Ortega, 1914).

En este acapite, he realizado un ensayo acerca de la gestión directiva y su influencia en la transformación social desde un liderazgo formado para ello. La apuesta de la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas del ITESO, es formar profesionales para la dirección de instituciones educativas que mediante una capacitación sólida se integren a sus centros de trabajo con una consigna de mejora respecto de los diferentes contextos, tanto internos como externos. En el siguiente apartado presento mi reconstrucción en torno a las que considero las seis dimensiones que conforman el proceso formativo de la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas.

Dimensiones de la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones

Educativas: Valoración y aprendizajes

La Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas se empeña en formar profesionales mediante una formación que facilite el reconocer, impulsar y promover procesos de reflexión y análisis de la práctica directiva y de la práctica educativa. Estos nuevos directores están ordenados a ser conscientes de todo lo que sucede en los espacios educativos que dirigen, así como de lo que sucede en sus contextos. Este nuevo tipo de director de instituciones educativas es formado para crear las alternativas y condiciones de cambio para la mejora, así como está también formado para motivar personas que puedan realizar las modificaciones necesarias, desde una perspectiva ética y valoral, con un corte humanista. Naciendo como parte del Programa de Escuelas de Calidad, esta maestría se empeña en formar profesionales críticos, analíticos, sistemáticos y creativos para dirigir, mediante un liderazgo incubado, los procesos organizativos y pedagógicos que competen a una comunidad educativa.

Toda la formación de este nuevo tipo de director, menos movido por intuiciones y repetición de patrones, pero más movido por conocimientos, análisis y reflexión, se encuentra alineada en un conjunto de dimensiones fundamentales para realizar la formación sugerida. Estas dimensiones o grandes ejes atraviesan los grupos de materias que este posgrado ofrece como compromiso para formar a este nuevo tipo de director. Visualizo os grandes ejes de la maestría así: Análisis de la Realidad, Institucionalización, Comunicación, Liderazgo y dirección, Transformación, cambio e innovación y finalmente, Estrategias Educativas de intervención en un proyecto educativo.

A lo largo de este apartado haré una síntesis y una valoración de esos grandes ejes de la Maestría realizando con ello una recuperación de aprendizajes que considero importantes para dar sentido a mi siguiente capítulo. Cuando me refiero al siguiente capítulo no sólo me refiero al escrito presente, sino al capítulo profesional que abro al integrarme al programa del DIE (Doctorado Interinstitucional en Educación).

El Análisis de la Realidad como competencia del directivo

Cuando hablo de analizar la realidad hablo de un acercamiento objetivo a la misma por parte del directivo, como primer paso epistemológico en el empeño por cubrir el mayor número de certezas posibles a la hora de enfrentarse a cada uno de los quehaceres de su gestión. El acercamiento a la realidad requiere de un agudo sentido de lo real y un sano impacto respecto del mismo, toda vez que si falta sensibilidad hacia el universo de lo real, será difícil establecer finalidades claras y una correcta administración de los procesos mediáticos para la consecución de un fin. El adecuado acceso a la realidad tiene que ver no sólo con la salud de los sentidos, sino con la educación de los mismos.

Desde esta perspectiva podemos determinar que ningún diagnóstico puede ser correcto sin un adecuado acceso a la realidad y que, por lo tanto, todo análisis de la realidad que se precie de ser objetivo requiere de la honestidad intelectual suficiente como para que éste sea una correcta aproximación.

Un diagnóstico es un estado del arte respecto de algo. Y cuando hablamos de un estado del arte nos referimos al estado de cosas dentro de una realidad pero que ha sido visualizado y plasmado por escrito. Los estados de cosas si no se ponen por escrito no se convierten realmente en un estado del arte y por lo tanto tampoco constituyen desde el punto de vista filosófico un diagnóstico esencialmente hablando. Para realizar un diagnóstico no basta aventurar interpretaciones de la realidad, sino que estas se encuentren fundamentadas en una teoría sólida. El directivo bajo los ejes de la gestión directiva como disciplina educativa, requiere del diagnóstico profesional para establecer una adecuada organización que integre correctamente un equipo de trabajo y que pueda desarrollar con eficiencia los procesos para la consecución de sus fines. La administración tradicional todavía tiene algo que aportar a la Gestión Directiva toda vez que esta se encuentra soportada en el trinomio: planeación, procesos, fines (Rodríguez, Comunicación personal, 2008). Establecer la estructura básica de un centro escolar requiere claridad en el ideario, los objetivos generales, los cargos y las funciones, a fin de que la institución educativa logre sus fines (Isaacs,

2004:41-77). Y hablando de conseguir los fines, ¿de cuáles fines estamos hablando? Comparto con David Isaacs la idea de que el fin de la educación ha de entenderse como la construcción “de la madurez de la persona” (Isaacs, 2004:18). Según él, esa construcción de la madurez de la persona como fin de la educación no es algo que proviene de la simple instrucción², sino que es algo que proviene del verdadero proceso educativo. El mismo autor se sitúa en un plano muy humanista cuando al hablar de construir la madurez de la persona inmediatamente habla de la felicidad como el verdadero fin de la educación.

En un análisis objetivo de la realidad no puede faltar la claridad respecto a la consecución de los fines planteados por la institución. Por ejemplo, para el administrador escolar tradicional bastará con obtener una alta nota en la prueba ENLACE; sin embargo, para el Gestor Directivo de Instituciones Educativas eso sólo constituye una parte de sus procesos. Por esta razón el Gestor Directivo requiere estar preparado para analizar la realidad de la vida cotidiana, acercarse profesionalmente a los distintos contextos y escenarios, tener un manejo adecuado de la teoría y de la historia, así como una información valiosa de la problemática política, económica y social y su influencia en la educación.

En síntesis, el Gestor Directivo de una Institución Educativa tiene como uno de sus primeros retos la obligación de hacer un análisis profesional de la realidad y llevar sus resultados a una planeación más adecuada, a unos procesos mejor encaminados y a una reconstrucción de los fines de la educación que apunten al concepto de calidad total.

Personalmente hablando, enriquecer mi gestión con esta dimensión no ha sido fácil, pues además de exigirme una honestidad intelectual que no me había planteado, me ha obligado a tener mayor claridad en el ideario, objetivos, cargos y funciones. De esta manera, he tenido que ser muy honesto para reconocer mi falta de liderazgo académico y para reconocer el estado de cosas que reporta una observación más objetiva tanto de la institución donde me desempeño como de las instituciones que pertenecen a la misma red. No ha sido fácil darme cuenta de

² En el capítulo anterior, en mi ensayo sobre la gestión directiva y el compromiso social, yo le he llamado “escolarización” a esto que Isaacs llama “simple instrucción”

que hace tiempo que no se hace un diagnóstico pertinente y de que se han ido realizando planes sin evaluación previa o sin recuperación de resultados; sin embargo, la maestría en Gestión Directiva me ha orientado para educarme a observar mejor lo que ocurre tanto dentro de mi institución como en sus contextos. En el último año de mi gestión directiva pude integrar el trabajo de una evaluación diagnóstica del estado de cosas de la institución antes de realizar la planeación del año que estamos cursando. Es algo que hace años no se hacía.

La institucionalización como garante de la eficiencia y la eficacia

La ciencia administrativa ha encontrado un nuevo lugar de desarrollo al combinarse con la ciencia educativa, pues la gestión educativa enfocada a la calidad total, ha recuperado valiosos aportes de la ciencia administrativa. Encuentro muy pertinente el uso que del concepto *de lo institucional* hace el Centro Mexicano de Gestión Empresarial cuando dice que:

Una empresa está institucionalizada cuando ya no depende del dirigente, sino que se convierte en una institución que forma a los individuos que se incorporan a ella bajo los valores, procedimientos y prioridades de la empresa en particular (CMGE, 2009).

El gestor educativo tiene la misión de crear o de integrar una cultura institucional que unifique no sólo criterios, sino también esfuerzos a fin de que la planeación, la organización, la dirección y el control, sean vistos no sólo como elementos necesarios sino como garantía de los esfuerzos comunes en la consecución de los fines que se presumen comunes. En este sentido, Stoner no sólo retoma estos elementos básicos como proceso administrativo sino que con ellos afirma que las organizaciones logran objetivos y son capaces de preservar el conocimiento (Stoner y Charles, 1989:2). La ciencia administrativa ha enriquecido el empeño de la gestión directiva a fin de poder realizar con competencia el diseño y la implementación de políticas, reglamentos, normas, lineamientos y lograr que estos sean adecuados a la realidad, al mismo tiempo aceptados por el equipo de colaboradores. Este conjunto de políticas, reglamentos, normas y lineamientos,

diseñados e implementados con un enfoque humanista, pueden crear la mentalidad que da existencia real a lo institucional. Que estos elementos se encuentren escritos en documentos que tal vez lleven por título la palabra “ideario”, no garantiza la institucionalización. Es necesario que el gestor directivo construya colectivamente una mentalidad institucional, primero en sus colaboradores. Es necesario que el grupo de colaboradores crea en el Gestor Directivo y en sus ideas y por lo tanto, que éste posea un liderazgo no sólo académico sino también humano para que sea posible llevar adelante la idea de que todos sean uno mismo en la consecución de los fines. Stoner señala por ejemplo, que cada miembro del equipo de trabajo debe sentirse profundamente identificado con la empresa - en este caso con la institución educativa- y debe sentir que su mínima participación es fundamental para el buen funcionamiento de todo el proyecto. Estoy de acuerdo con El Centro Mexicano de Gestión Empresarial cuando dice que una cultura institucional carece de centralismos y todo funciona a la perfección sin dependencias de una persona, puesto que cada miembro hace lo propio con profesionalismo (CMGE, 2008) y un profundo sentido identitario.

Con Serafín Antúnez puedo decir que el gestor directivo, para crear una cultura institucional no puede prescindir de la delegación de la autoridad ni tampoco de la motivación general para lograr un ambiente educativo, metiendo a todo el equipo de trabajo en una sintonía única (Antúnez, 1994:21-33). Los trabajos de este autor, al sintetizar el proceso administrativo según Stoner (Stoner, 1989), nos muestran la integración de este proceso a la ciencia educativa; sin embargo, no deja de señalar que un centro educativo no es propiamente una empresa y que las variables que le definen exigen un liderazgo académico en el orden de la ciencia de la educación.

En síntesis, para poder realizar el proceso administrativo necesario para llevar a cabo la consecución de los fines educativos es menester formar mentalidad de institución. La eficiencia y la eficacia de un centro educativo se encuentra en su fuerza organizativa como institución. Su cultura institucional en términos de marketing, puede ser su mejor carta de presentación.

En cuanto a la experiencia personal, el análisis de lo institucional me ha sido muy útil en dos vertientes: la primera se refiere a mi anteproyecto doctoral donde con base a lo desarrollado en este apartado afirmo detectar la carencia de una cultura institucional en la red de escuelas salesianas de la parte centro-norte del país. La segunda tiene su razón en el colegio donde actualmente me desempeño como director de sección, pues a raíz de la preocupación que suscitó en mí la cultura de lo institucional y su necesidad para la consecución de los fines, me di a la tarea junto a los otros directivos de sección, de establecer algunos elementos que nos ayuden a identificarnos como institución. Con el director general y el responsable de la sección preparatoria nos dimos a la tarea de trabajar en la formación de una conciencia institucional. Esto es algo que no hemos conseguido del todo, pues llevamos año y medio con el discurso y cuesta trabajo transformar mentalidades en un gran número de personas. Hemos transformado nuestro discurso para convertirlo en una carta de presentación clara e incluso lo hemos apoyado a través de diversos slogans usando algo de neurolingüística. Creamos el concepto de la *expo amistad*, donde la idea es dar a conocer lo que papás y maestros hacemos y unir fortalezas. Formar la mentalidad institucional es experiencia nueva para nosotros pero, afortunadamente encontré el apoyo del director general y no hemos bajado la guardia en este punto. Lo cierto es que la creación de comisiones para la participación de todos así como la evaluación conjunta y la planeación conjunta, nos ha hecho ver que los procesos son más claros y evidentemente mejores, aunque no perfectos. Somos conscientes de que necesitamos desterrar una mentalidad individualista que ha sido generada por un cierto caudillismo de parte de muchos directivos durante los 50 años del colegio; sin embargo, creemos que la mentalidad institucional puede generar una mejor calidad educativa empezando por el ambiente.

La comunicación como competencia para la Gestión Directiva

Los directivos requieren una adecuada habilidad para la comunicación, pues al no poder -ni deber- hacer todo ellos mismos, necesitan coordinar los esfuerzos de un equipo de trabajo en la consecución de fines específicos. Para ello es necesaria una suficiente comprensión del recurso humano y de sus requerimientos de comunicación para que todo marche bien.

El liderazgo académico no es suficiente para llevar a cabo la misión de la gestión directiva –no digo que no sea necesarísimo- sólo que por necesario que sea no es suficiente. Se requiere de competencias y habilidades para las que muchas veces pese a la buena disposición y a las cualidades personales hay que formarse.

Pero al hablar de comunicación como una competencia del directivo no hablamos únicamente de la capacidad para dictar y hacer llegar memorandums o circulares; sino que estamos hablando del delicado manejo de las palabras y las obras en el intercambio de intersubjetividades. También hay que formarse para saber dar una indicación o incluso ejercer la autoridad con corrección de dicción, redacción y ortografía; sin embargo, el manejo de la intersubjetividad es la competencia más delicada de todo gestor directivo, pues sin ella podría pasar por un asesor o un consultor de la gestión o administración, pero no posicionarse en el rango de gestor directivo de una institución. La intersubjetividad, interpretada por Martín Buber en el marco de las relaciones humanas como un constitutivo de la persona (Buber, 1969), se convierte en un elemento que en un adecuado proceso comunicativo, puede ser articulador de los diversos componentes de la dinámica institucional (Espina, 2004:126): estos componentes pueden ser “regulaciones institucionales, mecanismos de organización y operación escolar, políticas educativas verticales, procesos de decisión, proyectos pedagógicos, normatividad curricular, condiciones materiales de trabajo docente” (Espinoza 2004:126), así como la participación e integración de los diversos agentes escolares.

La habilidad para gestionar las intersubjetividades con inteligencia y eficacia, requiere conocimiento del ser humano y de sus procesos. El Gestor

directivo tiene como tarea el establecimiento de las condiciones necesarias para que la intersubjetividad y las intersubjetividades logren formar una auténtica comunidad educativa donde la persona sea el eje de las relaciones humanas (García Requena, 1997:177). La construcción de la personalidad moral como fin educativo tiene como base un clima ético de respeto y participación favorecido por quien se encuentra al frente de la experiencia. La educación, “como proceso que da forma humana a hombres y mujeres” (Puig, 2003:14), es un proceso de adaptación al medio que encuentra como mejor escuela el ambiente formado en la institución educativa. La comunicación establecida como eje conductor de las intersubjetividades es ya un elemento educativo para conseguir los fines de la educación. La comunicación no es un simple medio de trabajo, sino incluso un fin en sí mismo cuando lo que se persigue son sociedades más justas, respetuosas y responsables de una ética donde los demás son importantes. Cuando la comunicación fluye es más fácil la integración y la institucionalización. Es decir que la comunicación es un valor que se aprende en la práctica y en la vivencia de un ambiente donde esta fluye y es aceptada.

En síntesis, la comunicación se está convirtiendo en una prioridad para poder formar una cultura institucional sana y es además, un medio educativo que a su vez también es fin en el empeño por construir sociedades más éticas, amables, respetuosas y responsables.

Personalmente, este es un punto en el que he insistido mucho en mi centro de trabajo. De manera especial, he insistido a los compañeros directivos que reformulemos la manera como comunicamos las cosas. Me queda claro que el fondo de lo que decimos es valioso, pero la forma ha dañado la experiencia. Hemos introducido mecanismos de comunicación por todos los medios posibles: sea a través de la página web del colegio o a través de ofrecer por escrito las actas de las reuniones a los implicados. He puesto en evidencia que nuestros mecanismos de comunicación tienen errores muy importantes al obtener como resultado de una encuesta sobre los valores del colegio, respuestas generalizadas que nada tienen que ver con esa oferta. Este año comenzamos a implantar algunas fórmulas que Cecilia Fierro y Patricia Carbajal (Fierro y Carbajal, 2003)

ofrecen sobre la didáctica de la formación valoral a fin de mejorar la forma comunicativa de los valores que intentamos ofertar; sin embargo, aún no tenemos evaluación de esto. Nos hemos esforzado por clarificar nuestra comunicación, pero a la hora de entrevistar a los maestros sobre el principal problema que observan en la dirección, siempre hacen referencia a la comunicación. Por lo menos este año, tomando como base la formalidad de algunas instituciones como el ITESO, calendarizamos con la intención de no hacer movimientos de última hora como en años anteriores.

Nos ha quedado muy claro que necesitamos seguir trabajando en esto, pues de lo contrario nuestro liderazgo como directivos se ve comprometido.

El liderazgo y la dirección como principio de organización, negociación y toma de decisiones

La función directiva no es necesariamente un privilegio si no agota sus posibilidades y desquita el sueldo. La función directiva no se puede reducir a sentarse en la silla del director y ni siquiera a planificar, organizar, coordinar, mandar o controlar. De hecho, tendríamos que decir que tampoco está referida totalmente a la preocupación por los resultados. Me parece muy pertinente la forma en que David Isaacs presenta a la función directiva en sus contextos y procesos:

Nosotros entendemos que el directivo de un centro educativo debe responsabilizarse del bien integral de todos sus miembros. Por tanto, tendrá que ocuparse de proyectos de mejora en relación con todos ellos (padres, profesores, alumnos, personal técnico y de servicios). Con el fin de desarrollar estos proyectos de mejora, necesita contar con personas competentes que hayan interiorizado los valores institucionales. Además, sabe que la riqueza del centro depende de que cada colaborador tenga la oportunidad de aportar a la comunidad lo que tiene de valioso. Por eso podemos definir la función directiva como un Conseguir resultados relacionados con los objetivos institucionales contando con el trabajo productivo de los colaboradores (Isaacs, 2004:163).

Como es posible apreciar en David Isaacs, él posee una visión holística sencilla del modo como habría que definir la función directiva; sin embargo, podemos apreciar que el eje integrador de todos los elementos de su definición es

una competencia fundamental para poder contar con la productividad del equipo de trabajo: se trata del liderazgo. Para este autor, la necesaria autoridad para llevar adelante la función directiva procede de un conjunto de cualidades que Anita Nielsen observa en los llamados líderes transformacionales (Nielsen, Comunicación Personal. Diciembre 2006): “ejercer una auténtica autoridad, vivir determinadas cualidades humanas, crear una cultura adecuada para trabajar y convivir a gusto, aprovechar una buena comunicación entre los trabajadores y motivar continuamente” (Isaacs, 2004:164). El líder de un centro educativo ha de establecer una relación significativa con el equipo de colaboradores a fin de alcanzar las metas trazadas. Mientras Nielsen habla de dirigir la atención de los equipos colaboradores hacia el esfuerzo institucional para mejorar la calidad a través de una visión del líder, Isaacs habla de la autoridad del líder en cuanto que protege y defiende valores que los otros comparten. Visión y valores tienen la misma connotación cuando se trata de dirigir esfuerzos y de alcanzar metas. El liderazgo de tipo humanista apunta a la cordialidad, a la responsabilidad y al optimismo. Saber hacer las cosas no significa saber hacer que los demás hagan las cosas, si fallan las cualidades humanas fundamentales. Considero que el conocimiento puede ponernos en ventaja en referencia a un liderazgo académico; sin embargo, también considero que esto no es suficiente, pues sin una adecuada formación para trabajar con las intersubjetividades, saber tantas cosas puede convertirnos en personajes verdaderamente crueles. Tennessee Williams, citado por Tom Morris en “If Aristotle ran GM” (un enfoque ético de la vida empresarial), dice que “Todas las personas crueles se consideran a sí mismas ejemplos de franqueza” y en el mismo texto sobre gestión ética, se cita a Confucio de la manera siguiente: “La sinceridad, sin las normas de educación, se convierte en rudeza” (Morris, 1997:52-53). Me queda claro que ni la crueldad ni la rudeza son cualidades de un auténtico líder de un centro educativo. De manera especial cuando pensamos en un trabajo colegiado hoy en día tan demandado como necesidad educativa y como proceso de productividad, el líder ha de ejercer su autoridad como esa capacidad de garantizar y defender los valores por los que el equipo de trabajo y los padres de familia están convencidos. Entonces, no se trata

de centrar la atención en el cuidado y en el ser garante de los valores, sino que es necesario que el líder motive al equipo y a los equipos para la consecución de los fines y en ellos para la participación.

Este elemento de la participación es uno de los elementos más demandados por la sociedad que se llama a sí misma democrática. Me parece valiosa la reflexión que sobre este elemento ha hecho Filomena García Requena, pues para ella la participación es un principio que requiere líderes que entiendan que a cada uno corresponde una parte de una cierta totalidad (García, 1997:101). En sus trabajos, la participación en los centros escolares se centra en los siguientes elementos: el consejo escolar, el claustro de profesores, las asociaciones de padres de familia y la participación del alumnado (García, 1997 106-112). Si hablamos de calidad total, la reflexión de David Isaacs se complementa muy bien con la de García, pues David insiste en que la participación de cada miembro realizando lo propio lo mejor posible, “aumentará la calidad de la comunidad e incluso puede aumentar su eficacia, entendida como organización, si la coordinación entre los aportes es homogénea” (Isaacs, 2004:237). De acuerdo a lo expresado por Filomena García, David Isaacs dice que las personas implicadas en la participación dentro de los centros escolares pueden aportar su información, su experiencia y sus conocimientos, esta aportación suya hace posible tomar decisiones más acertadas y por lo tanto con mejores resultados. En la misma línea, para Tom Morris es un deber el relacionar los propios talentos y experiencias con lo que se puede hacer por la institución, pues dice que conectar los esfuerzos con los de otras personas, así como con destinatarios de nuestros esfuerzos, es vital para los tratos y la toma de decisiones (Morris, 1997: 220). Él mismo cita a Bertrand Russell al respecto:

La humanidad se ha convertido en una familia hasta tal punto que ya no podemos asegurar nuestra propia prosperidad si no es asegurando la de todos los demás. Si deseas ser feliz, debes resignarte a ver a los demás felices [Morris. 1997:220]

En síntesis, el liderazgo de tipo democrático y transformacional es un liderazgo que tiene no sólo los contenidos académicos necesarios para llevar adelante la experiencia en una institución educativa, sino que posee las

cualidades formadas para negociar y manejar subjetividades, garantizando valores, motivando personas y tomando decisiones eficientes y eficaces.

En este punto me siento muy enriquecido por la maestría, pues además de acrecentar y fortalecer mi liderazgo académico entre el grupo de maestros y padres de familia, me aportó una perspectiva de toma de decisiones más segura. A partir de la maestría integré un equipo de trabajo para llegar con más precisión a cada maestro de primaria. Organicé al departamento psicopedagógico para hacer llegar mi dirección a cada maestro en la revisión de planeaciones y en la observación. Esto me trajo grandes ventajas en cuanto a la toma de decisiones porque estas se encontraban respaldadas por mi equipo de trabajo y con datos objetivos. A partir de la maestría integré un departamento de pastoral con un equipo de tres laicos que me cubren toda la planeación pastoral del colegio y me mantienen informado de los procesos. Fue justamente con el departamento psicopedagógico y con el equipo de pastoral, que hicimos al final del año pasado el arduo trabajo de evaluar desde todos los profesores y el personal de la primaria.

Un elemento importante que me ha aportado la maestría es la seguridad en mi desempeño directivo y docente; al mismo tiempo, me aporta un conjunto de certezas respecto de las decisiones que puedo tomar y las que no. En el rubro de la transformación social, la maestría me ha concedido desde mi liderazgo, un ascendiente moral que ni siquiera tenía como sacerdote o salesiano, pues para la mayoría soy el único que ha abonado al proyecto de trabajo social con una perspectiva educativa.

Transformación, cambio e innovación: Oportunidades de la Gestión

“La innovación educativa es un proceso de definición, construcción y participación social” (Escudero, 1988: 84). Con esta idea de Juan Manuel Escudero quiero iniciar este apartado para hablar de la innovación educativa bajo categorías

sociales, políticas, ideológicas y culturales. La transformación de las escuelas como cambio hacia la mejora y la consecución de la calidad total no es una categoría que tiene su desarrollo únicamente al interno del centro educativo, sino que su influencia alcanza sus contextos sociales e incluso puede modificar los conceptos, contenidos y orientaciones de los procesos educativos en un momento histórico determinado en una sociedad.

Bajo este presupuesto, habría que decir que aunque el cambio educativo es deseable y es posible, no lo es al margen de tensiones aún en el mismo sistema social y educativo. Juan Manuel Escudero lo expresa en términos de una tensión utópica en sistema educativo, escuelas y agentes educativos (Escudero, 1988:86). De reciente aparición en las noticias de nuestro país, la asociación Mexicanos Primero ha denunciado el deterioro y la ineficiencia del sistema educativo en México (Del Valle, 2009) dejando al descubierto la ineficiencia de quienes se encuentran detrás del sistema educativo. Algo que en 2003 Gilberto Guevara Niebla había apuntado en su compilación titulada: “La Catástrofe Silenciosa”. Para nadie es un secreto la tensión que se ha establecido desde hace años entre el sistema llamado público y el sistema privado de educación en la consecución de la calidad educativa. Los sistemas privados, muchas veces bajo una gestión directiva formada o por lo menos preocupada por establecer condiciones de transformación en aras a la mejora, han incursionado en el desempeño de políticas y estrategias cuyos resultados han podido aportar un cambio frente a los sistemas llamados públicos. Con el tiempo, el sistema público ha incorporado algunas innovaciones creadas en sistemas privados, pero con el defecto de no hacer un análisis del conjunto de oportunidades a las que tiene acceso la gran mayoría de los mexicanos. Lo cierto es que mientras a los sistemas privados se les ha calificado de elitistas y poco comprometidos con la sociedad, la realidad muestra en muchos casos, el compromiso que en estos espacios surge por realizar la innovación educativa con alcance sociocultural. La causa podría estar en el tipo de Gestión directiva.

Para Gilberto Guevara Niebla, la catástrofe silenciosa de México es su deterioro educativo (Guevara, 2003) y el hecho de que la educación ha dejado de

ser un instrumento de movilidad social y mejora económica. Al mismo tiempo denuncia que en nuestro país, la educación ha dejado de ser una prioridad en la inversión del Estado. Él llama a México, “un país de reprobados”.

La irrelevancia de la educación en nuestro país hace pensar en la necesidad de líderes transformacionales e innovadores capaces de soportar la tensión y las tensiones que ello puede traer. La transformación es en realidad una condición humanizante en la educación, toda vez que esta apunta a la mejora de la calidad no sólo del alumnado, sino de la sociedad en la que vive el alumnado. Con Escudero (Escudero, 1988:88) afirmo que es necesario que los líderes transformacionales tomen en cuenta tres criterios para valorar las prácticas innovadoras: la eficacia y la funcionalidad, que están encaminadas a no sólo conseguir los propósitos sino a serle útil a las demandas y necesidades del sistema social; la práctica educativa de centros, profesores y alumnos, cuya valoración se encontraría en el fortalecimiento de la calidad humana y profesional de los actores implicados y, los criterios sociales e ideológicos encaminados al logro de mayor equidad, libertad y justicia social (Escudero, 1988:88).

En síntesis, es necesario gestionar para innovar y establecer estrategias para el cambio. Innovar, por parte del gestor directivo y su equipo requiere de creatividad enfocada a la solución de problemas internos y externos, al mismo tiempo que la capacidad para decidir las mejores estrategias para realizar el cambio y la innovación. Esto requiere el respeto del proceso administrativo clásico al planear, organizar y evaluar. Esta última, la evaluación, se convierte en el auténtico trampolín de la innovación cuando esta es el punto de partida de la nueva planeación.

En el caso de la obra en la que actualmente colaboro en la gestión, intentar establecer posibilidades de cambio e innovación no ha sido fácil. El ejercicio de evaluación para el periodo escolar 2008-2009 fue una innovación, puesto que todos los actores educativos involucrados en el colegio ofrecieron su aportación. Lo mejor de todo fue que por primera vez desde que yo estoy ahí, realizamos nuestra planeación para el actual ejercicio escolar partiendo de la evaluación que hicimos entre todos y no únicamente desde el punto de vista del equipo directivo.

Nuestra planeación de este ciclo tiene algunas mejoras que consideramos significativas y que puedo leer desde las consideraciones de calidad en términos de eficiencia, sobre todo, porque se hizo conciencia de la necesidad de la evaluación continua. Hasta este momento me parece observar un mejor empeño por parte del equipo directivo, del departamento psicopedagógico y del personal docente sobre todo, para mejorar los procesos.

Estrategias educativas y Proyecto educativo

Los proyectos educativos, han de ser siempre proyectos de mejora porque la educación en cuanto construcción de la madurez de la persona siempre va hacia la mejora de las condiciones de la misma. Para Isaacs existen dos maneras de plantear los proyectos educativos de mejora pues estos pueden surgir como el resultado de un análisis completo y amplio de la realidad del centro educativo, o pueden surgir como la idea de fortalecer algo que de por sí ya es fuerte y darle más promoción en el momento preciso (Isaacs. 2004:226). Para establecer estrategias de futuro es conveniente hacer el análisis completo y amplio; es decir: un diagnóstico. Para este autor la elección del futuro, es decir la elección del objetivo y del modo de alcanzarlo, da coherencia, unifica e integra las decisiones del centro. Una estrategia clara y bien definida ayuda a no estar tomando decisiones sueltas o descoordinadas que aunque puedan ser buenas por separado, van en detrimento de la unidad de trabajo en el centro educativo (Isaacs, 2004:227). Desde ahí podemos decir que la cultura institucional establece estrategias claras para la consecución de sus proyectos.

El proyecto educativo es una estructura que sostiene el sistema generado como oferta. Requiere de un amplio conocimiento académico y humano y requiere además, que haya quien pueda hacer que se haga, es decir un gestor. Este gestor, además de ser el primer responsable de la realización del proyecto educativo es también quien lo promueve como proceso reflexivo creando una cultura para la evaluación. De esta manera el proyecto surge después de un

proceso de análisis de una situación particular, así como de una selección de áreas de atención determinando los procedimientos y técnicas a utilizar en su desempeño y fijando los sistemas de control. Nótese como en este proceso todo surge de una evaluación y aparentemente termina con otra; sin embargo, la evaluación que promueve el gestor directivo, es una evaluación continua no tanto a los resultados esperados alcanzados o no, sino a los procesos en sí mismos a fin de alcanzar los fines de la educación en proyecto.

El proyecto educativo y la elección de estrategias para que este se lleve a cabo debe tener muy claro un concepto de hombre al cual convierta en su verdadero proyecto, de tal suerte que sus procesos se encaminen a construir su proyecto de hombre y a realizarlo. Del concepto de educación que se tenga, así como del concepto de hombre, depende el proyecto educativo y las estrategias para conseguirlo. La didáctica de la formación valoral elegida será una estrategia para llevar adelante el proyecto defendido con todos sus valores y con todas las transformaciones sociales que esto puede favorecer. La oferta valoral del centro educativo es la justificación de la presencia del gestor educativo y de su equipo como garantes de la misma en cuanto proyecto de vida. Para Cecilia Fierro y Patricia Carbajal, esta oferta valoral es la que genera oportunidades para el desarrollo de la moralidad de los alumnos (Fierro; Carbajal, 2003:33), lo cual en último término, de acuerdo con esta parte del trabajo recepcional, es lo que se busca como fin de la educación, si lo que se quiere es lograr que la persona llegue a su madurez y que sea feliz en una sociedad que demanda su participación para la construcción de la equidad y la justicia.

En mi colegio hice un análisis desde la oferta valoral que abanderamos como proyecto educativo. Recuperé la percepción que de él tienen algunos actores de la escuela como padres de familia, maestros y alumnos. La recuperación de los datos a través de tres instrumentos nos ha dejado en claro que tanto nuestros destinatarios como nuestros agentes educativos no perciben cuál es el proyecto educativo intencionado ni su concreción en la propuesta valoral. Los datos recuperados muestran una serie de ideas desordenadas y

distantes del proyecto que decimos tener y que ofertamos. Con el conocimiento y beneplácito del director general del colegio, se hizo del conocimiento del personal docente y se está haciendo el esfuerzo por volver a concientizar sobre el proyecto de la escuela a los maestros, pero también estamos intentando reposicionar en la conciencia de padres de familia y alumnos el valor de la propuesta del colegio.

Conclusión

Finalizando este capítulo donde he querido valorar las herramientas de la MGDIE como un aporte para la transformación social y donde he recuperado mediante un recorte en dimensiones un conjunto de aprendizajes y procesos personales a partir del mismo programa, me propongo enunciar la consecuencia que para mí tuvo la reflexión sobre los aprendizajes de la maestría, pues el acceso a una formación con los ejes de la gestión directiva bajo una perspectiva humanista y transformacional, me han cuestionado en cuanto a la situación del centro de trabajo donde desempeño mi labor directiva y docente, así como en cuanto a la situación de todos los centros educativos del sistema al que pertenezco; pero al mismo tiempo me han resultado motivadores para realizar un estudio profesional que trasciende mi espacio de trabajo aunque lo incluye, y que puede representar un cambio de mentalidad en cuanto a la gestión de las escuelas salesianas de la mitad del país.

El tránsito por la Gestión Directiva me mueve a concluir que las herramientas que me fueron proporcionadas favorecen la reflexión acerca de mis centros educativos y de sus áreas de oportunidad en cuanto espacios transformadores.

Mi discurso como sacerdote y educador se ha complementado especialmente en la línea del compromiso social, ya que partiendo de las herramientas de la maestría, ahora considero que este compromiso es imposible si la transformación no se realiza desde la educación entendida más allá de la instrucción. La maestría me ha convencido de que no bastan las buenas

intenciones para generar espacios de transformación social, sino que la oportunidad que representa una formación para gestionar desde la educación este empeño, puede hacer una diferencia cualitativa en términos de eficacia.

Segunda Parte

Anteproyecto Doctoral:

**“De la idealidad a la realidad:
Imaginario y práctica educativa
salesiana en México. El caso de la
provincia de Cristo Rey y María
Auxiliadora”.**

El proceso de integrar en mi mente y en mi práctica profesional los aprendizajes de la MGDIE no había terminado académicamente cuando inicié la construcción de este anteproyecto de investigación; sin embargo eso no me impidió recibir todos los apoyos del ITESO para comenzar a trabajar en él y para llevarlo a término. Ahora, a casi un año de empezar y habiéndolo entregado para su valoración a la coordinación del Doctorado Interinstitucional en Educación en tiempo y forma, lo presento como parte del documento recepcional solicitado por la coordinación de la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas.

1.- Título del proyecto

“De la idealidad a la realidad: Imaginario y práctica educativa salesiana en México. El caso de la provincia de Cristo Rey y María Auxiliadora”.

2.- Campo temático en el que se ubica este tema dentro del programa del doctorado.

La ubicación del tema elegido en el Doctorado Interinstitucional en Educación, se encuentra asociada al campo de “Sujetos y Procesos Educativos”, pues pretendo recuperar el imaginario de los actores educativos salesianos y las prácticas educativas de los doce colegios de la Provincia México-Guadalajara de la Congregación Salesiana. Esta investigación se coloca en la línea de filosofía y educación, pues mi primer intento metodológico es el análisis sociohistórico del caminar de la Congregación Salesiana en México, para lo cual necesito hurgar en la tradición filosófica de la congregación y sus afectaciones.

La investigación, a fin de lograr la recuperación del imaginario y de la práctica, ha de centrarse en los sujetos educativos que desde el principio de la presencia salesiana en México y hasta hoy, han estado involucrados en la experiencia educativa de las escuelas salesianas. El empeño por la recuperación del imaginario, me llevará a la conformación de instrumentos varios como la entrevista, la observación participativa, la entrevista a profundidad y la investigación documental, a fin de obtener, ordenar y sistematizar los datos

necesarios para dar cuenta de lo que la educación salesiana ha sido a lo largo de más de 50 años en la inspección salesiana de México-Guadalajara, canónicamente erigida con el nombre de “Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora”.

El tema surge del personal deseo de construir una base historiográfica para interpretar la actual situación educativa en el caso de la Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora, de la Congregación Salesiana que abarca la mitad del país. Se trata de una investigación sin precedentes en el particular y con alcances de continuidad.

3.- Planteamiento de la investigación.

3.1.- Problema

El trabajo que quiero realizar exige la recuperación de una práctica educativa que se ha realizado por más de 100 años. En el particular caso de la Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora hablamos de 50 años de desarrollo de una práctica educativa sostenida desde diversos actores.

Hace cuatro años la provincia se planteó la necesidad de abrazar como horizonte educativo al constructivismo, la finalidad planeada tenía que ver con comenzar a poner bases de futuro para replantear su práctica educativa y ponerla al nivel “del mercado” y de diálogo con las corrientes pedagógicas innovadoras de la época; sin embargo, para llevar a cabo esta empresa no se hizo un estudio diagnóstico, ni mucho menos una recuperación de los resultados de la práctica salesiana en sus 50 años de existencia en la provincia aludida. Muchas han sido las preguntas que han quedado sin responderse, entre ellas se encuentran las siguientes: ¿Cuáles eran nuestros referentes teóricos? ¿Bajo cuál filosofía o pedagogía intentamos llevar adelante la educación hace 50 años y desde entonces? ¿Qué posturas educativas integramos al sistema salesiano llamado “preventivo de Don Bosco”? ¿Cuáles procesos intencionamos en nuestra práctica educativa? ¿Cuáles habían sido nuestro objetivos? ¿Existe algún proyecto original? ¿Cuáles podemos decir que han sido los resultados de nuestra práctica, y si los tales resultados han sido intencionados? ¿Nuestra forma de haber llevado la educación, ha tenido

repercusiones sociales? Estas preguntas son parte del origen de mi inquietud por realizar el presente trabajo de investigación que ahora presento para su consideración.

Una inquietud intelectual que orienta mi propuesta de indagación es la preocupación por el lugar en la historia y en la sociedad mexicana que la educación salesiana tiene y ha tenido. Estoy seguro que a partir de un estudio sistemático de la práctica salesiana en México, desde sus actores e imaginarios, es posible fundamentar mejor el discurso educativo y establecer condiciones de posibilidad para reconocer y reconstruir la propia significatividad educativa, pasando por el reconocimiento de la propia identidad y del aporte a la sociedad.

En las lecturas que he realizado, en el primer acercamiento a la construcción del estado del conocimiento, encuentro poco bagaje que de cuenta de la intervención de los salesianos en la historia de la educación en México, ni siquiera en el nivel de escuela confesional. Los salesianos parecen perderse en la historia documentada de la educación en México, pues no aparece una recuperación sistemática de su aporte en la comparsa de la educación en el país, aun cuando su presencia data cuando menos de 100 años atrás.

Francisco Larroyo (Larroyo, 1981:149-167), al desarrollar su estudio sobre la presencia de la educación confesional en México, habla de la presencia de los Jesuitas, de los Dominicos, de los Agustinos y de otras congregaciones religiosas, pero no sobre los salesianos. De la misma manera, Ernesto Meneses Morales, en su estudio sobre las Tendencias Educativas oficiales en México, apenas sí menciona a los salesianos en México (Meneses, 1988:141), pero sólo como una de las congregaciones educativas afectadas por la intervención del gobierno en la educación urbana del país.

Personalmente me impacta este dato por mi adscripción de sacerdote y educador salesiano, pero por otro lado, al mismo tiempo que me llama la atención, se me presenta como la oportunidad para realizar mi aporte e integrar un nuevo constructo en cuanto al conocimiento de la historia de la educación en México. Tampoco existe un documento escrito y publicado por los propios salesianos en México al respecto de su hacer y quehacer educativo, que pudiera arrojar, en

términos de resultados, una posible evaluación de 100 años de presencia educativa salesiana en México y, para el caso de la investigación, de los 50 años de la Inspectoría México-Guadalajara.

La Inspectoría de México-Guadalajara está constituida, en materia de educación formal, por doce colegios. La observación superficial muestra marcadas diferencias, entre los doce centros escolares, más allá de lo geográfico, en la dimensión identitaria, institucional y organizacional.

Se han escrito algunas biografías de personajes considerados como importantes en la educación salesiana y existe por parte de Francisco Castellanos y de Evaristo Olmos (Castellanos 1980; Olmos, 1990), una recopilación de datos biográficos relacionados con algunos acontecimientos históricos, pero que no rescatan los haceres y quehaceres educativos.

El modelo salesiano que se implementó en México, como en otras partes del mundo, es un modelo importado de Italia, que data de mediados y finales del siglo XIX, con una extraordinaria, aunque limitante, cercanía afectiva con el fundador y sus escritos, me refiero a San Juan Bosco. Este modelo, se basó en la experiencia registrada de San Juan Bosco en algunos textos suyos: *Ejercicio de devoción a la misericordia de Dios* (Bosco, 1846); *Il Giovane Provedutto* (Bosco, 1847); Esbozos y borradores diversos de las Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales (1858-74); *Vida del joven Domingo Savio* (Bosco, 1859); *Las Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales* (Bosco, 1873); *Testamento Espiritual* (1884).

La práctica educativa se inició, más con la intención de reproducir la vida del fundador y de continuar su obra, que con el hecho de recuperar los principios pedagógicos subyacentes. Así como a lo largo de 150 años de la Congregación Salesiana, de los cuales 100 se han desarrollado en México, y 50 En la región Centro-Norte, no ha habido un intento, por tímido que pareciera, de realizar una evaluación de los resultados educativos, tampoco se ha realizado un estudio que permita descubrir los procesos a los que realmente, más allá de la teoría, están siendo sometidos los destinatarios de nuestra propuesta pedagógica; a ello hay que añadir que el discurso carismático y la ausente estructura institucional han

hecho de las casi 30 escuelas en el país, incluyendo las 12 escuelas para el caso, una serie de estructuras que a la evidencia empírica aparecen como desarticuladas, desinstitucionalizadas y distintas entre ellas; estableciéndose así una confusión en cuanto a los elementos identitarios más allá del nombre del fundador y de sus rasgos específicos.

Con todo, me gustaría ir más allá de la evidencia lírica y cruzar el fenómeno educativo desde sus actores y su práctica educativa hasta llegar al nómeno, a la esencia, al problema, al original originante y originado en el lugar que la educación salesiana tiene en México en la realidad, más allá de la hasta ahora historiografía escrita.

Con todo, este trabajo implica un conjunto de consideraciones históricas, toda vez que la recuperación del imaginario se desarrollaría en inserción cultural y desde las condiciones culturales encontradas en la búsqueda de los actores, interpretando y sistematizando, desde las historias de vida, desde las palabras, y desde los hechos, los probables resultados. Es obligada la reflexión acerca de la educación en México y el lugar –no escrito- que tal vez tenga la educación confesional salesiana.

Estoy seguro de que es necesario un cambio en la ubicación en cuanto al posicionamiento social de las escuelas salesianas en el inventario educativo del país. Percibo que estamos estancados de alguna manera y aunque llenos de ideas y propuestas con poca certeza al respecto del posible impacto en la sociedad mexicana.

Quiero lograr una construcción fundamentada en un proceso de investigación riguroso, que dé cuenta de la práctica y del imaginario salesiano en los colegios de la Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora, y que por ende, se convierta en punto de referencia de la reflexión educativa salesiana en México. Pero también quiero lograr una indagación que aporte a la historia de la educación confesional en México y reclame su espacio en el conocimiento sobre el particular.

La ausencia de la mención de la educación salesiana en México en la historiografía de la educación confesional mexicana, debe tener algunas causas históricas, pero también y al mismo tiempo, la supervivencia exitosa de las

escuelas salesianas en la inspección de México-norte, da cuenta de que algo ha pasado y está pasando con la práctica educativa que mantiene viva su experiencia. ¿Cuáles son los procesos y las prácticas educativas que están sustentando a nivel nacional a las escuelas salesianas?

3.2.- Preguntas.

- a) ¿Qué relación existe entre el imaginario salesiano de los actores de los centros educativos, el ideal plasmado en los documentos y la práctica de los colegios salesianos de la Inspección de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora?
- b) ¿Cuáles son los elementos identitarios de la propuesta educativa salesiana cristalizados en la práctica pedagógica?
- c) ¿Cómo se ha ido construyendo la historia de la educación salesiana en México?
- d) ¿Cómo se ha ido institucionalizando en la práctica educativa el carisma salesiano en los colegios de la Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora?
- e) ¿Cuáles han sido las causas de la ausencia de la educación salesiana en la historiografía documentada, de la educación confesional mexicana?

3.3.- Objetivos.

Objetivo general

Realizar un análisis de lo salesiano como institución educativa en la provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora, partir de la recuperación de los imaginarios, la práctica educativa y la historia

Objetivos particulares.

- a) Recuperar los imaginarios sobre la educación salesiana en los actores educativos de los colegios pertenecientes a la Inspección de México-Guadalajara de México.

- b) Recuperar las prácticas de la educación salesiana en los actores educativos de los colegios de la Inspectoría México-Guadalajara.
- c) Dar cuenta del papel que ha tenido la educación Salesiana en la educación confesional del país y documentar sistemáticamente la historia de la educación salesiana en México

3.4 Supuestos o Hipótesis

- a) Parto del supuesto de que, en los acervos bibliográficos no existe una recuperación rigurosa y en justicia de la presencia educativa de las escuelas salesianas en México. Este dato tiene consecuencias sociales y científicas toda vez que la historiografía oficial sobre la educación en México, aún respecto a las escuelas confesionales, no toma en cuenta a las escuelas salesianas en el marco de la significatividad, cuando es un hecho que los colegios salesianos tienen más de 100 años educando a un sector importante de la sociedad mexicana.
- b) Los anecdóticos, con datos personales sobre maestros ilustres en las escuelas salesianas, pueden aportar a una recuperación de los imaginarios, pero no dejan de ser un acercamiento fragmentado si no se recuperan al conjunto de los actores educativos; por lo tanto, lo que hasta ahora se ha escrito y publicado, dista mucho de dar cuenta realmente de la práctica educativa y por lo tanto, de ser una reflexión fundamentada en la práctica, sobre la educación salesiana en México.
- c) La recuperación de los imaginarios y prácticas educativas salesianos a partir de una investigación, puede proporcionar insumos para repensar y reorientar la educación salesiana en México en cuanto a propuesta y método.
- d) La recuperación de los imaginarios y prácticas educativas puede abonar en torno al reconocimiento de los espacios de transformación social que sin saberlo o sin proponérselo, la educación salesiana pudo haber generado a lo largo de su camino en México; sin embargo, también, puede ofrecer

fundamentos para identificar la identidad de la educación salesiana en cuanto su aporte particular. Esto último, al mismo tiempo, puede ofrecer respuestas a la pregunta acerca de cómo ha sido o se ha formado la institucionalización de la propuesta salesiana en la historia.

e) Debido a la ausencia de una evaluación y de una revisión sistemática de la obra educativa salesiana en la historia, parece existir poca visión respecto de lo que han sido los procesos que han construido la identidad de la educación salesiana, y hasta ahora, no hay ningún documento que abone en ese punto. Algo hay en esos procesos y en esa identidad no intencionada que ha hecho que la educación salesiana permanezca entre la sociedad mexicana.

f) La falta de recuperación crítica y reconocimiento de la historia e identidad educativas salesianas ha favorecido la incorporación acrítica de corrientes pedagógicas sin establecer un diálogo con la identidad y la institucionalidad salesianas.

e) Probablemente la accidentada situación de la escuela particular confesional con el gobierno mexicano, provocó que los salesianos no dejaran muchos testimonios escritos ni tampoco registros identitarios o institucionales de su paso por la historia. La necesidad de parecer que no se infringía el mandato de gobierno exigió, a juicio de los más venerables, una fragmentación de la identidad y de la institución. Con todo, una vez pasado el conflicto, no parece haber existido preocupación por reconstruir la identidad y recuperar su registro.

f) Al parecer, no hay, a excepción de la imagen del fundador y de unos mínimos comunes, un proyecto unificador en términos de identidad y de práctica. En el acervo de la Inspectoría no hay un proyecto unificador de la educación formal salesiana. Existe un modelo educativo que data del 2006 y que tiene intenciones de conformar una unidad, sin embargo, aún con ello pareciera que, o se reduce a los mínimos comunes que salvaguarden la identidad como “Colegio Salesiano...”, o esos mínimos comunes son un logotipo: la imagen del fundador, la presencia de los salesianos y una común experiencia deportiva anual; pero sin currícula unificada, sin consenso en la organización institucional, sin proyecto de institución, sin procesos comunes,

con una reciente orden de poner a la vista la misión y la visión, pero sin una observación o intervención operativa al respecto.

Yo alcanzo a percibir en el citado modelo, un conjunto de fundamentos, pero nada más. En un reciente estudio diagnóstico que realicé en uno de nuestros colegios, a saber, el Colegio Anáhuac Chapalita, el resultado cuantitativo y cualitativo arrojó, en una muestra del 10% de la población de la primaria, tanto en padres de familia, como en alumnos y maestros, un desconocimiento de los valores intencionados como institución, y una orientación a visualizar el discurso institucional como dicotómico respecto de la práctica. Así las cosas, me encuentro con el hecho, de que es posible que la imagen institucional pensada, tal vez no sea captada por los destinatarios. De manera preocupante advierto, que la oferta que aparentemente hace más fuerte nuestra presencia probablemente no está siendo captada, pese a que el discurso institucional sigue reproduciéndose y a nuestro entender enriqueciéndose con el discurso constructivista. La pregunta se torna entonces, más inquietante aún: ¿Qué es lo que la gente busca en nuestras instituciones y qué es lo que se convierte en auténtica demanda y que es lo que sí estamos aportando?

4.- Referentes teóricos y contextuales.

Referentes teóricos.

Los referentes teóricos de la investigación que pretendo realizar se estructuran desde tres dimensiones: la dimensión histórica, la dimensión educativa y la dimensión filosófica, el presente escrito es un somero acercamiento que requiere ser profundizado.

4.1.- Breve ubicación histórica y contextual. Contexto Histórico del objeto Salesiano de estudio.

Pertenezco a la congregación de los Salesianos de San Juan Bosco desde hace 17 años, aunque le conozco desde hace 23, lo cual me coloca en un nivel fuerte de implicación e identificación con la filosofía y con la misión de este grupo. Soy un sujeto activo involucrado en su misión educadora.

La Congregación Salesiana, explica José Aubry (1976), se inicia como tal, el 18 de diciembre de 1859, en privado y tan solo con 17 miembros. Juan Melchor Bosco Occhiena, reconocido por la Iglesia católica como Santo, fundó esta congregación para la educación de la juventud pobre y abandonada de la devastada Italia de mediados del siglo XIX. Para Europa, aquella era una época de mucha agitación política, social y religiosa y el Piamonte se convirtió en punto clave para toda aquella situación; incluso, de acuerdo con Gersón Herbas y sus investigaciones históricas en torno al Santo de Turín, el mismo Juan Bosco mantuvo relaciones políticas en un intento de establecer una neutralidad e independencia partidista, siempre pensando a favor de la educación de los jóvenes más necesitados de la región y de la época, consiguiendo incluso, a favor de la posibilidad de estudio y educación de sus jóvenes, jornadas oficiales de únicamente 8 horas de trabajo al día (Herbas, 1997: 47-48).

El mismo Gersón Herbas, nos habla de que a mediados del siglo XIX estaba en pleno auge el renacimiento de los “oratorios” en la zona, como una forma para promover la instrucción religiosa entre los jóvenes. Apenas ordenado sacerdote, Juan Bosco abre un oratorio que no inventa, pero que en adelante,

dadas las características típicas educativas, se convirtió en algo original y único; pues no solo se realizaba la instrucción religiosa cada fin de semana, sino que con el tiempo se convirtió en centro educativo para las letras, las artes y la técnica todos los días de la semana. Hablar del oratorio a partir de entonces, fue hacer referencia a la obra genuina de Juan Bosco (Herbas, 1997:53).

Para 1846, Juan Bosco estabiliza su obra del oratorio con el nombre de “Oratorio de San Francisco de Sales”, en el barrio de Valdocco. Desde ese momento, desfilaron por sus patios y pórticos centenares de jóvenes, muchos de ellos verdaderamente especiales como frutos de la educación salesiana, a quienes Juan Bosco dedicó incontables libros de instrucción moral e historia. En 1870, Juan Bosco funda la primera obra fuera del Piamonte: se trataba ya de un colegio, y este se instauró en Alassio.

En 1871, Juan Bosco funda nuevas obras en Sampierdarena y en Varazze. Al paso de 4 años, a finales de 1875, se funda la primera obra fuera de Italia, en Niza, Francia y, como dato fundamental para la América donde se encuentra México, el 11 de noviembre del mismo año parten los primeros salesianos a la Argentina. La fundación de nuevos colegios y oratorios continuó por la Europa del tiempo, fundándose en 1881 la primera obra en España y, tres años después, la segunda en esas tierras.

La expansión de la Sociedad de San Francisco de Sales, nombre oficial de la Congregación Salesiana, se realizó con gran rapidez; sin embargo, en 1888 muere el fundador, Juan Bosco, exactamente tres días antes de que los salesianos entraran a Ecuador en América. La beatificación del Santo Educador de Turín se realizó poco tiempo después de su muerte, en 1929 y, su canonización como Santo Educador y patrono de la Juventud fue en 1934, el 1 de abril (Aubry, 1976:11-13).

Actualmente, la Sociedad de San Francisco de Sales cuenta con más de 16,000 salesianos distribuidos en todo el mundo, todos ellos colaboran en obras de educación formal y no formal. Como es evidente, aún existe una gran cercanía en el tiempo a la existencia del fundador, por lo que, aún ahora, el discurso internacional educativo, sigue siendo profundamente carismático, pero

adoleciendo de un constructo institucional suficientemente preciso, firme y científico.

4.1.1.- Los salesianos en México

Los salesianos llegaron a México el 2 de diciembre de 1892 para fundar la obra de Don Bosco. Francisco Castellanos, ex director del Archivo Mundial de la Congregación, menciona que en 1893, apenas un año después de la llegada de los salesianos a México, iniciaron la construcción del Colegio Salesiano de Santa Julia y, dos años después, se estaba fundando el colegio Salesiano de Puebla (Castellanos, 2005). Cabe mencionar, que los salesianos que llegaron a México, eran todos de origen italiano y, aunque tenían un gran amor por su misión en México, instauraron todo a la usanza Italiana y con una fidelidad asombrosa a la arquitectura de la original obra de Valdocco.¹

Para el año de 1912 había en México cinco fundaciones: Santa Julia en la Ciudad de México, al igual que Santa Inés; además, Puebla, Guadalajara y Morelia. Francisco Castellanos puntualiza que, excepto Santa Inés, las demás obras eran grandes colegios de Artes y Oficios, donde había estudiantes y seminaristas (Castellanos, 2005:14). En la cronohistoria de esta obra, especialmente de la obra de Santa Julia, aparecen fragmentos sumamente importantes para la comprensión de la experiencia educativa salesiana en México; por ejemplo, a decir de Francisco Castellanos hubo reacciones por parte de los salesianos al término de la Revolución y, particularmente, a la Constitución de 1917: *“Las primeras reacciones de los Salesianos a la Constitución del 17 fueron muy variadas; pero se dieron cuenta de que si querían seguir realizando su misión, debían tomar las debidas precauciones, a fin de no disgustar a los revolucionarios constitucionalistas”* (Castellanos, 2000:46).

El padre Inspector del tiempo, el italiano Guillermo Piani, en conformidad con los directores de las cinco obras en México, mandó retirar de todos los

¹ Valdocco, es el nombre del barrio donde se estableció la primera obra educativa de San Juan Bosco, en Turín, Italia.

colegios, cada documento escrito o libro que diera lugar a pensar la presencia de una asociación religiosa (Castellanos, 2000:73).

Según la Cronohistoria de Santa Julia (Pianni, 1917), el Inspector anuncia una reunión de emergencia con los directores de las cinco casas que se habían abierto a partir de la obra del colegio de Santa Julia, para deliberar sobre las medidas a tomarse a fin de evitar los golpes que podrían dañar la obra. Entre las medidas adoptadas, la misma crónica cita lo siguiente:

1. La mayor parte de los sacerdotes debía retirarse a casas particulares. De ahí podrían ir algunos al colegio para dar clases y asistencia. En cada casa vivían dos.
2. En cada colegio habría un director o administrador laico que representara al Colegio ante las autoridades.

A estas medidas, se añade una agenda dictada por los directores del tiempo, donde a la letra se dice:

1. Retirar de los colegios todo documento, escrito, libro que pueda indicar la existencia de una comunidad o asociación religiosa.
2. No se hable, sino de Sociedad Salesiana, socios salesianos que tienen plenos derechos civiles y apélese a las ideas de Ratazzzi, Cavour, Ricasoli, etc, en relación a nuestra sociedad.
3. Retírense de los cuartos y dormitorios las sotanas y todo indicio de hábito religioso.
4. La enseñanza de la Religión, dese en tiempo distinto del que se asigna a las demás clases.
5. No se obligue a los alumnos a rezar en común las oraciones antes y después de las comidas, el estudio; dirá sus oraciones por su cuenta el maestro y lo hará individualmente cada alumno en silencio
6. En caso de que fuesen interrogados por algún funcionario si hacen prácticas de piedad, se responde que se tiene el servicio religioso para los alumnos cuyos padres lo exigen, y que ninguno es obligatorio a la fuerza.
7. No usen los alumnos el apelativo de “padre”, sino de “señor” (Castellanos, 2000: 72-73).

Lo intencionado con estas y otras acotaciones de la agenda y de las medidas tomadas por los salesianos bajo la dirección de Guillermo Piani, ha tenido consecuencias interesantes para la posible reflexión sobre la falta de un lugar de

la educación salesiana, en la historiografía oficial. Desde luego que una afirmación como esta es siempre un supuesto por corroborar, que se convierte en pié de la presente investigación.

Para 1942, los salesianos construyeron en Tlalpan el Instituto Centro América, un internado de donde los alumnos solo salían tres veces al año para las vacaciones, (Gómez, 2006). Pronto abrieron una escuela más en Puebla, otra en Morelia y luego en Guadalajara. La historia recuperada por Francisco Castellanos (Castellanos, 2000), da cuenta del ocultamiento que sufrieron los salesianos cuando el gobierno del país les expropió las escuelas; un ocultamiento que reproducía la experiencia de las decisiones tomadas por el Inspector de los salesianos en 1917, a razón de la nueva Constitución.

Cuando los salesianos volvieron a integrarse a la experiencia educativa del país lo hicieron ocultos y bajo prohibición romana de dejar cualquier documento que diera testimonio de su presencia en la educación (Gómez, 2006). Las escuelas entonces no aparecieron a nombre de los sacerdotes, sino de los hermanos coadjutores que no son ministros, de manera que, toda la parte de la educación confesional salesiana quedó tras ocultas paredes, tras libreros o puertas falsas. Sin embargo, cuando fue posible trabajar abiertamente los estilos educativos de tipo confesional, comenzaron a abrirse otras escuelas en toda la República Mexicana, pero no se recuperó la historia del pasado por escrito. Francisco Castellanos ha hecho un trabajo interesante en cuanto al acopio de datos que pueden ser importantes para la construcción de un documento de recuperación de imaginario y práctica educativa salesiana en México. Ahora radicado en Guadalajara Jalisco, él fue, hasta hace dos años, el director del Archivo General de la Congregación Salesiana, en la casa Generalizia de los Salesianos en Roma.

Hacia 1963, por orden de la Casa Generalizia en Roma, (Silloti, 1963), la presencia de los salesianos en México tuvo que dividirse en dos provincias: La provincia de México-México, que abarca del centro del país hasta el sur del mismo, y la provincia de México- Guadalajara que cubre la otra parte del país, que nace con nuevos retos. En esta última, a la fecha, se han desarrollado doce

colegios, cada uno con las particularidades que la geografía ha impuesto, pero al mismo tiempo surgiendo como respuesta a necesidades locales, en menoscabo de un proceso que forme parte de un proyecto.

En 1941 se había instaurado el primer colegio en Guadalajara, conocido como Colegio del Espíritu Santo. En el mismo lugar, actualmente se encuentra el Hotel Lafayette de Guadalajara. Para 1943, pasó a su sede actual en las calles de Garibaldi y Clemente Orozco. Aún no se realizaba la división de México salesiano en dos inspectorías, pero formaba parte de las obras educadoras salesianas de la única provincia de México de aquel entonces (Peña, 2005:16). En 1943 se fundó también, bajo la primigenia forma de oratorio italiano, el hoy Colegio Anáhuac Revolución.

Otras obras siguieron abriéndose, entre templos, casas de formación, oratorios, pero para el caso de este trabajo, solo expondré la aparición de las escuelas de educación formal. Así las cosas, en 1944, se fundó el Instituto Cristóbal Colón en Zamora, en aquel entonces solo existía una escuela primaria particular para varones y una secundaria federal en la zona.

El empeño de fundación de colegios salesianos en la inspectoría naciente se siguió desarrollando, así que en 1949 se fundó el Colegio México de Saltillo Coahuila. Originalmente funcionando como internado, este colegio ha dado al noreste de la República una gran cantidad de técnicos.

Hacia 1955, San Luis Potosí recibió a los salesianos para fundar el Instituto Carlos Gómez. El interés principal de este colegio eran los talleres de mecánica, artes gráficas, carpintería, electricidad y sastrería. El progreso fue obligando a convertir aquel enorme colegio técnico en un colegio con primaria, secundaria y preparatoria, además de la formación técnica ya trabajada.

Apenas dos años después, los salesianos llegaron a fundar una obra en Colima, pero no construyeron, sino que asumieron la dirección del Instituto Colimense, y dos años después, cambió su nombre al de Instituto Fray Pedro de Gante (Peña, 2005:30).

La ciudad de León Guanajuato es muy rica en presencia salesiana, cuenta con una gran “Ciudad del Niño”, que es un internado para jóvenes de escasos

recursos y donde éstos reciben educación básica, alimentos, techo y un ambiente que garantice su formación para beneficio de la sociedad. También en esta ciudad se encuentra ubicado un Santuario Nacional dedicado a San Juan Bosco que acoge diariamente a miles de personas; sin embargo, la obra que nos ocupa es el “Colegio Tiziano Pupin”, fundado en 1958 en una colonia muy pobre.

Dos años después, se fundó el Colegio Anáhuac Chapalita de Guadalajara, originalmente era una escuela Normal para la formación de los futuros educadores salesianos, luego se añadió una escuela primaria para las prácticas y terminó convirtiéndose en un gran colegio.

En 1962 nace el Instituto Don Bosco de Sahuayo Michoacán. En 1967 se funda el Colegio Don Bosco de Monterrey. Después de esta última fundación, existe un periodo sin fundaciones hasta 1988, donde, por regalo de un laico nigropetense, los salesianos dirigen el Instituto Don Bosco de Piedras Negras Coahuila.

No es sino hasta 2006, que la inspectoría se enriquece con otra presencia más, se trata del colegio “ESFER de Chihuahua”. Nueva experiencia en donde los salesianos llegaron a trabajar con un patronato dueño del colegio, y donde los hijos de Don Bosco sin ser dueños, se hacen cargo de la educación de la población de dicha escuela.

4.2.- La presencia salesiana en la literatura sobre la educación en México

En la cuenta historiográfica de la educación en México, y más concretamente de la educación confesional en México, no parece haber información acerca de la presencia de la educación salesiana y su significatividad. Existen numerosos testimonios de la significatividad de la presencia educativa de otras congregaciones religiosas, entre las cuales destacan los Jesuitas, los Dominicos, los Agustinos, las Hijas del Verbo Encarnado, los Maristas, los Lasallistas, pero no los salesianos (Larroyo, 1981:149ss). En su Historia comparada de la Educación en México, Francisco Larroyo hace un recorrido por la significatividad de las mencionadas presencias educativas de carácter confesional. En su capítulo sobre la enseñanza técnica, que refiere a la educación urbana y

que es el rubro donde hubieran entrado los salesianos, no se los menciona. Por otra parte, José Antonio Carranza Palacios (Carranza, 2003), haciendo una reflexión sobre cien años de la educación en México, literalmente omite la presencia de los salesianos como institución educativa. De la misma manera ocurre con la construcción de Antonio Barbosa Heldt, que recupera detalladas efemérides de la educación en México, donde no figura la educación de tipo confesional (Barbosa, 1972). Aún en el documento de José Ma. Kobayashi sobre la historia de la educación en México, únicamente aparecen mencionadas, las escuelas oficiales.

En La investigación de Valentina Torres Septién, sobre algunos aspectos de las escuelas particulares en el siglo XX, recopilada por Josefina Zoraida Vázquez en su historia de la educación en nuestro país (Vázquez, 1992:211), y en la que denuncia que la historiografía de la educación en México ha ignorado la presencia de las escuelas particulares. En su artículo, Valentina Torres hace mención de los colegios de mayor prestigio, hablando de los colegios Jesuitas como el Regional, Patria, Pereyra, Ciencias y Cum. Establece el dato de que el mejor acceso a la universidad Iberoamericana provenía del Patria, del Ciencias, Vallarta, Oriente, Francés del Pedregal, Motolinía, USLA y hasta el Miguel Ángel; pero ninguno de los citados colegios particulares pertenece al ámbito de los colegios salesianos del país o de la inspectoría (Torres,1992:211).

Ernesto Meneses Morales (Meneses, 1988), hablando de tendencias educativas oficiales en México, de 1934 a 1964, tampoco hace alusión concreta al aporte de la presencia de los salesianos como educadores en el país; aparecen únicamente mencionados, junto a Jesuitas, Lasallistas y Maristas, como las congregaciones más afectadas por la radicalización de la educación según el gobierno (Meneses, 1981:141).

Habría que decir incluso, que por parte de la Congregación Salesiana en México, no se ha escrito un documento, ni privado ni público, que haya hecho la recuperación de su práctica educativa durante su presencia en el país. Así las cosas, llevar a cabo el proyecto que me propongo, supondría, la realización de una investigación y un documento sin precedentes, cuya orientación es la de

integrar un constructo en cuanto aporte de conocimiento a la historia de la educación en México. Para el caso, tendré a mi disposición, todo el material privado, nunca publicado, sobre la huellas de la presencia educativa en México. Este material consiste en recuerdos, anécdotas, correspondencia y sobre todo, la crónica de cada una de las comunidades de salesianos que han trabajado en 50 años en los colegios de la inspección.

4.3.- Referentes teóricos identitarios de la propuesta educativa salesiana

La investigación que quiero realizar apunta a la recuperación del imaginario y de la práctica educativa salesiana para determinar la distancia que hay de la idealidad a la realidad. Existen numerosos documentos que detallan el deber ser de la educación salesiana en todo el mundo y que se han convertido en parte del discurso oficial y de la oferta referida en cada una de las escuelas. Para el caso, es necesario observar a detalle, algunos constructos teóricos contenidos en lo que parecería la Ratio Studiorum para las Escuelas Salesianas, cuyo autor, Pietro Braido, ha denominado “Il sistema Preventivo di Don Bosco” (Braido, 1962). El libro contiene las originales ideas de San Juan Bosco, el fundador de la Congregación Salesiana, interpretadas desde su práctica educativa. El autor del texto, ha recorrido la original experiencia de Valdocco, en Turín Italia, y desde las prácticas diarias ha interpretado lo que parece ser, el más original constructo teórico de la educación salesiana.

Fernando Peraza ha escrito en Quito, con el mismo nombre, pero en español, un texto que recoge tanto los constructos hechos por Pietro Braido, como la experiencia moderna a su respecto (Peraza, 2001). De hecho, los añadidos hechos a las Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales (Bosco, 1887), exhiben y exigen la puesta en práctica del Sistema Preventivo en cada obra salesiana. Las Constituciones definen el sistema preventivo, en su artículo 19, como un todo educativo, cuyo trípode se construye de razón, de religión y de amabilidad. Para Pietro Braido, estos tres elementos son, “la propuesta metodológica principal del sistema preventivo de Don Bosco”, quien entendía sus obras como una estructura de familia:

Essi si polarizzano teleologicamente e metodologicamente intorno al trionfo: religione, ragione e amorevolezza (non solo amore humano né sola carità cristiana). Si articolano, poi, in mezzi e metodi che si esprimono strutturalmente e psicologicamente nello spirito e nello “stile” de la Famiglia... (Braidò, 1974:39)

Las experiencias originales del fundador y de los primeros salesianos dan cuenta, de las prácticas educativas nunca recogidas ni por él, ni por ellos mismos en una obra teórica. No es sino hasta la intervención en la historia de Pietro Braidò, con sus primeras obras, que se inaugura un periodo fructífero en cuanto al empeño por recuperar la experiencia educativa del fundador.

En 1977, José Aubry publica un conjunto de escritos donde recupera los por él así llamados, *“Escritos Espirituales de Don Bosco”* y donde ha podido hacer una división entre las obras publicadas por Don Bosco, los documentos dejados por él y publicados después de su muerte, las antologías escritas por él y los escritos sobre Don Bosco (Aubry, 1977). Ninguno es un tratado de pedagogía, pero abundan episodios, narraciones, narraciones de sueños didácticos, experiencias de patio y vidas ejemplares de muchachos asistentes a su obra, en las cuales se ha basado Pietro Braidò para construir el Sistema Preventivo.

En 2002, Gerson Joaquín Herbas (2002), escribe en los Estados Unidos, un libro titulado: *“Los horizontes de la Confianza”*, donde recupera de nuevo el tema del sistema preventivo, haciendo de él, una construcción filosófica en un tratado de antropología educativa a partir del sistema preventivo de Don Bosco, intencionado particularmente para la educación de los jóvenes. Posee la riqueza de elaborar una justificación histórica de la necesidad de la educación salesiana en el mundo, y una actualización de sus contenidos, de acuerdo a épocas modernas.

Este sistema preventivo envuelve los trabajos sobre los rasgos de la espiritualidad salesiana en la educación (Becchi, 2000), aporta una síntesis que recupera los elementos fundamentales para la identidad de todo aquello a lo que podamos llamar “salesiano”. La importancia de este documento es capital, pues se trata de una construcción seria, a partir de Pietro Braidò y de Aubry, realizada por

el octavo sucesor de San Juan Bosco al frente de la Congregación Salesiana, para toda la Congregación salesiana. En 2003 sale a la luz, por parte de Pietro Braido (2003), y como obra póstuma, una obra en dos tomos, que abunda sobre las particularidades del deber ser de la educación salesiana, según el espíritu del fundador, entre las pedagogías antiguas y nuevas.

Redactando a manera de Biografía, Braido va desarrollando su estudio alrededor de las pedagogías de la época y realizando sus inferencias respecto de las nuevas pedagogías y el sistema preventivo de Don Bosco. Confiere un largo apartado, sin duda muy útil a mi investigación, sobre el nacimiento del primer colegio estructurado como tal, además de la obra original de Valdocco. Desde luego necesitaré tomar en cuenta, el “Modelo Educativo Salesiano” para todo México (Guerrero y otros, 2006), así como la nueva Ratio Studiorum para los salesianos de todo el mundo, que marca los rumbos, para que estos, se conviertan en educadores según el espíritu del fundador.

Cabe señalar que a pesar de todo lo anterior, en México no se ha elaborado un aporte historiográfico que dé cuenta de la aplicación y de los resultados en torno del constructo teórico para pensar la educación salesiana. En este punto varias preguntas quedan en el aire, en búsqueda de respuestas; ¿Cómo ha sido mexicanizado el sistema preventivo? ¿Cómo se ha permeado el sistema preventivo en cada uno de los colegios? ¿por qué la sociedad mexicana sigue buscando nuestra propuesta educativa, a pesar de la poca significatividad que a nivel historiográfico reporta nuestra oferta? ¿Qué condiciones del sistema preventivo han sido transportadas a otros ámbitos de la vida de quienes han sido alumnos?...

He encontrado documentos que dan cuenta de la vida de las primeras escuelas salesianas en el país; especialmente la colaboración de José E. Farías (Farías, 1965) y sus escritos no publicados titulados “Confidencias escolares del antiguo colegio Salesiano de Artes y Oficios de México”

Encontré también las Actas del Consejo General, de 1914 a 2008, con las indicaciones del Rector Mayor para la vivencia de la experiencia de educación salesiana en las obras educativas salesianas. Tengo acceso también a la

Cronohistoria de todos los colegios salesianos de la inspectoría y de México; estos no son documentos publicados ni publicables en su estado actual, debido a que son muchas veces, apenas elencos de datos, pero dan cuenta de la vida de las escuelas salesianas con sus vicisitudes y éxitos, debido a la orden de conservar todo, año tras año, bajo la pluma de un cronista elegido por la comunidad salesiana.

Este estado del conocimiento, se enriquece con la participación para entrevistas, de salesianos y exalumnos de gran edad, que pueden aportar en lo narrativo, un constructo para integrar al deber ser y a la realidad de la práctica. Considero en este punto, que todos los actores educativos tienen algo que decir al respecto y que puede resultar iluminador en la búsqueda de las razones de la ausencia en la historiografía oficial nacional de los salesianos.

4.3.1.- Un estado de Conocimiento de Lo Salesiano.

A continuación presento un breve glosario que puede servir de pivote para la reconstrucción teórica de la identidad de lo salesiano, retomo elementos de varios autores:

- Salesiano: basado en la espiritualidad de la caridad de San Francisco de Sales, el salesiano es un hombre y un estilo de vida ideado por San Juan Bosco para la educación (Ratio, 2004:23)
- Educación salesiana: Es el empeño por educar lo mejor de la persona de acuerdo a valores particulares y finalidades concretas. Está basada en una antropología positiva que cree en la persona y considera que esta puede llegar a ser todo lo que puede ser en cuanto libre, responsable y positiva (Ratio, 2004:30). La educación salesiana es un conjunto atravesado por cuatro dimensiones fundamentales, a saber: educativo-cultural; evangelizadora-catequética; vocacional y asociativa, realizado mediante el sistema preventivo de Don Bosco y configurado en una relación educativa cargada de un ambiente rico en propuestas y donde existe una clara opción por el grupo en la construcción de la

persona según el trípode educativo del sistema preventivo, que consiste en razón, religión y amor (Modelo Educativo Salesiano, 2006).

- Sistema Salesiano: San Juan Bosco crea el concepto de oratorio salesiano que se trasluce en cada obra salesiana. Cada una de estas obras, tiene un sistema que la convierte, para los fines educativos, en casa que acoge, parroquia que evangeliza, escuela que enseña y lugar para socializar y pasarla bien (Modelo Educativo Salesiano, 2006). El trípode del sistema educativo es razón, religión y amor.
- Escuela salesiana: La Escuela Salesiana es un oratorio salesiano con orientación formal. En medio de la crisis de las instituciones, la escuela salesiana es un espacio para que la persona sea todo lo que puede ser en una experiencia cuya propuesta es socializadora y no personalizada, aunque con necesidad de atención personal y cercanía. La amabilidad y el ambiente rico en propuestas educativas y recreativas, han de transformar el futuro de los jóvenes y de las familias (Vecchi, 2000).
- Educador salesiano: Se trata de una persona que forma parte de una comunidad educativa y pastoral. Esta persona no solo es excelente en su empeño por transmitir y construir cultura, sino que es un formador de personas al apostar por la criticidad y creatividad. Enseña a pensar, sensibiliza por las necesidades sociales, fomenta y favorece la inteligencia social y es un asistente salesiano, cuyo método es el trípode educativo salesiano (Modelo, 2006). Es una persona de fe, razón y de afecto. Tiene una orientación humanista cristiana. Es creativo, innovador, transformador. Es congruente en el pensar, decir, actuar. Forma en actitudes y valores. Está abierto al cambio con proyección positiva. Es facilitador de aprendizajes significativos. Es capaz de establecer relaciones interpersonales serenas y armónicas. Ejerce su liderazgo en el manejo de procesos individuales y grupales. Es capaz de trabajar en equipo. En actitud de mejora continua para ofrecer un servicio cualificado (Modelo, 2006)

- Asistente salesiano: cada educador tiene un singular estilo de serlo con una presencia activa que pone a los muchachos literalmente en imposibilidad de faltar. Desde el punto de vista pastoral, es en incapacidad de pecar, pero la palabra “faltar” es más completa y compleja. Mientras realiza esta labor, forma en la toma de decisiones, en la actividad física y en la capacidad de asumir responsabilidades (Rodríguez, 2000).
- La identidad salesiana: es aquello que hace que cada cosa que hacemos sea salesiana y no sea de otra filosofía. Es lo que nos hace acogedores, educadores, evangelizadores y amigos. La amabilidad y la caridad ante todo, y la excelencia como búsqueda constante. (Modelo Educativo Salesiano, 2006)
- Historia de la educación salesiana: es la recuperación de los registros en términos de anécdotas, resultados y documentos, respecto de las intervenciones de la comunidad educativa salesiana y un estilo salesiano de hacer las cosas.
- Modelo educativo salesiano (2006): es un documento que se convierte en una especie de manual de operaciones, procesos y procedimientos para todo lo que tiene que ver nuestro modo de hacer las cosas. Incluye un breve fundamento histórico, conceptual, doctrinal y filosófico, así como un modo de hacer institucionalmente hablando, cada cosa en cada colegio.

4.4.- Referentes teóricos en el campo de la educación y sus procesos.

4.4.1.- Referente Filosófico

El referente filosófico, es una dimensión fundamental que atraviesa mi trabajo de investigación, pues en la búsqueda de fundamentos que seguramente se encontrarán tras el imaginario y la práctica, hay, o debe haber, una filosofía

específica. No solo se trata de aquello a lo que se podría llamar “ideología salesiana”, sino de un corte filosófico en el que la educación salesiana debe estar fundamentada.

Como perteneciente al rubro de la educación confesional-católica en México, la educación salesiana supone un sustrato de tipo aristotélico-tomista y enriquecido por el humanismo y el personalismo contemporáneos (Fides et Ratio, 1998). No se trata únicamente de pensar la educación salesiana como un ejercicio filosófico, sino de pensarla y analizarla con un corte específico, desde el cual, llegar a desarrollar un posible juicio de valor. La visión holística que permite la filosofía, así como las herramientas metodológicas que esta implica, me parece que pueden ser de gran ayuda en el empeño por interpretar fenómenos educativos, de manera crítica y creativa.

El panorama educativo de la educación salesiana, tiene referentes pedagógicos intencionados, basados en el Sistema Preventivo de Don Bosco; sin embargo, es conveniente definir un contexto filosófico adecuado, para establecer una referencia acerca de las construcciones y procesos que por 50 años se han adoptado en la Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora. La práctica educativa salesiana debe tener un fundamento, desde cuya filosofía se construyó como sistema aún vigente, pese a su ausencia en la historiografía oficial o, para decirlo de otra manera, pese a su discreta presencia dentro de la significatividad de la educación confesional en el país.

En este punto traigo a colación los trabajos coordinados por Alicia de Alba, en cuanto a filosofía, teoría y campo de la educación en México (De Alba, 2003), en los que realiza un estudio del contexto teórico internacional en materia de educación y de filosofía que afectaron a México en el desarrollo de su práctica educativa; es de suponer que los salesianos en México y su práctica educativa hasta hoy, se encuentran marcados por las huellas de esos contextos internacionales en la materia. Pablo Latapí (2004) hace una recuperación de cómo se ha ido construyendo el pensamiento de la educación en valores en México, desde la época pos-independentista, que da cuenta al mismo tiempo, de la influencia de las filosofías externas en la realización de los planes y programas

de educación en México. La educación salesiana, debería haberse visto marcada por esta influencia. ¿En qué medida ocurrió esto? ¿Qué podemos descubrir de las filosofías subyacentes a las políticas educativas en nuestro País, en la conformación de la educación salesiana? Esto plantea un doble problema filosófico, pues por un lado, la educación salesiana tendría la marcada orientación aristotélico-tomista de la Iglesia Católica, al mismo tiempo la de una mezcla de las ideologías permeadas en las políticas educativas nacionales. ¿Es posible un margen de compatibilidad ideológica entre las filosofías del problema? Por que una cosa es la compatibilidad del corte aristotélico-tomista de la educación confesional católica con el humanismo y el personalismo contemporáneos, y otra muy distinta, la integración de estos cortes filosóficos con el liberalismo o el neoliberalismo norteamericano. ¿En qué medida puede afectar la integración de las filosofías al desarrollo de lo salesiano en la educación? Las respuestas a estas y otras preguntas, considero que quedarán respondidas con el análisis hermenéutico de la educación salesiana en México.

4.4.2.- Los referentes teóricos y contextuales educativos.

Me refiero a los autores y experiencias que se cruzan en el objeto de la investigación y en el campo temático elegido, y que tienen que ver con el empeño y la sistematización educativa, incluso en el campo de la investigación de la práctica docente y de los resultados educativos.

Me parece valioso recuperar la historiografía de la educación en México más allá de los discursos oficiales, y en particular, de aquellos discursos que parecieron identificar como la única educación en México a la educación pública. Ma. Guadalupe García Alcaráz (García, 2003:153-157) ofrece al respecto de las escuelas particulares en los niveles básico y normal, un panorama en el que identifica las características de las escuelas particulares en los siglos XIX y XX. Afirma que las escuelas particulares, casi no han recibido atención, al menos no como las escuelas oficiales, por parte desde luego, del sistema oficial y de la atención de los investigadores de la educación en México y que frecuentemente, los únicos puntos de referencia son los estudios, muchas veces monográficos, de

quienes han investigado la educación oficial. García Alcaráz da cuenta de que la mayor parte del escaso conocimiento que tenemos acerca de las escuelas particulares en el país, ha sido producido por instituciones privadas de educación superior (García, 2003:153). Este dato es clave al analizar el caso de las escuelas salesianas, pues siendo estas, parte de las escuelas particulares, no cuentan con una universidad particular en la Inspectoría, como para convertir sus procesos, en un objeto de estudio a considerar; es decir que, mientras otros sistemas educativos como el Marista, el Jesuita o el Lasallista, cuentan con la existencia de una Universidad del propio sistema, las escuelas salesianas, no. Con todo, García Alcaraz dice que las escuelas particulares, en este país, “no han logrado consolidarse como un objeto de estudio en sí mismo”; sin embargo, dentro de la diversidad de escuelas particulares y la poca investigación de la que son objeto, parece que “las escuelas católicas son el objeto de estudio más favorecido por los investigadores” (García, 2003: 154),

Considero que su visión, unida a la visión de la investigación sobre la Historiografía de la Educación en México, coordinada por Luz Elena Galván Lafarga, Susana Quintanilla Osorio y Clara Inés Ramírez González, (Galván, Quintanilla, Ramírez, 2003), es fundamental para la comprensión de la posición de la escuela salesiana en México. En su investigación, Galván Lafarga y su equipo, presentan un estado del conocimiento para establecer cómo ha quedado registrado el pasado de la educación en México; en esta investigación se incluye el artículo que he citado de García Alcaráz sobre las escuelas particulares en México que, aunque no menciona la intervención educativa de los salesianos, sí menciona las causas por las que la historia de las escuelas particulares, católicas muchas de ellas, se ha escrito aparte del discurso oficial.

La historia de la investigación educativa en México se ubica en mi investigación como un aporte fundamental para este trabajo; a este respecto, Eduardo Weiss ofrece la cuenta de las características de la producción en investigación educativa en México y el estado del conocimiento del tema hasta 1993 (Weiss, 2003). El autor se hace ayudar de Martiniano Arredondo para integrar la construcción del tal Estado del conocimiento. Desarrolla, junto al tema

del Estado del Conocimiento, una reflexión sobre los diagnósticos estatales y las investigaciones de carácter etnográfico, que estoy seguro aportan pistas en cuanto al conjunto de razones debido a las cuales la educación salesiana, se ha ido construyendo y mexicanizando, como lo ha hecho.

Eduardo Weiss, citando un estudio de Rockwell del año 2001, (Weiss, 2003:69-70), señala cómo a través de diversos estudios etnográficos sobre la educación, se ha llegado a detectar que, en América Latina, a diferencia de los Estados Unidos y Canadá, se tiene muy en cuenta el contexto nacional y regional, subrayando la importancia de hacer estudios en caso, más que de caso, lo cual ha orientado la atención de la investigación a problemáticas muy específicas y regionalistas, pero que de alguna manera pueden explicar cómo se regionalizan determinados problemas o situaciones. Para la construcción de la mexicanización de lo salesiano, en las instituciones educativas salesianas, estos estudios abonan su importancia. El estudio en cuestión, citado por Weiss, detecta una presencia del Estado como el mayor gestor de la educación pública; así las cosas, para el caso de México, cada política educativa integrada a los ejercicios de gobierno, es un elemento que se permea como reproductor social, en las escuelas. Y no solo del sistema público, sino también del privado que, en virtud de la Constitución de 1917, se encuentra bajo su especial supervisión.

Weiss integra también una investigación sobre las comunidades académicas de investigación en México y el desarrollo que esto ha tenido en los estados más importantes del país. Manifiesta la necesidad de conocer la investigación educativa en México y propone finalmente, una construcción integral para ello.

Mi proyecto se encuentra conectado a una necesidad de investigación etnográfica que de cuenta de la práctica educativa de la Inspectoría del occidente y norte del país, en la Congregación Salesiana. La elección de mi tema, y por ende la elección del campo temático en el cual se mueve, me lleva a realizar un trabajo de recuperación de situaciones que implican a los actores educativos. Estos actores educativos, en la visión de Weiss, para el particular caso de América Latina, son vistos como un sujeto colectivo, al que en México llamamos magisterio.

Y es esa realidad llamada magisterio, que se desarrolla un número importante de los actores educativos de las instituciones de educación salesiana. Esto debe tener sus repercusiones, toda vez que la diferencia con el desarrollo de los actores educativos salesianos en otros países, es abismal (Gómez, 2006).

La investigación obliga a conocer los referentes teóricos al respecto de los sujetos, de los actores en su actuación pedagógica. A este respecto, Juan Manuel Piña y Alfredo Furlan realizan un trabajo en 2003, que parte de la construcción simbólica de los procesos y prácticas en la vida escolar, recuperados a través de la investigación de la práctica y las acciones educativas en la década de los 90's (Piña, Furlán, Sañudo. 2003). El contenido de sus investigaciones, en este momento se convierte en referente de los míos, toda vez que de igual manera haré investigación de la práctica educativa. De hecho, esas construcciones simbólicas de los procesos y prácticas de la vida escolar, son, a decir de Piña, aquello a lo que denominamos "imaginarios" (Piña, 2003:85). Todo eso puede incidir en la manera como percibimos y representamos la realidad, nos comportamos o reaccionamos. Eso, precisamente, es un elemento muy importante a recuperar en mi investigación, puesto que se trata de analizar cómo se ha ido construyendo la vida educativa en los centros salesianos y poder interpretar desde ahí, la situación actual en referencia al deber ser y a la idea original del fundador, pero al mismo tiempo, puede ofrecer razones que expliquen aquello que sigue siendo significativo como oferta, no siempre intencionada, pero buscada por parte de los destinatarios, porque, siguiendo a Piña, "las representaciones sociales que forman parte del imaginario social, influyen en la delimitación de las acciones particulares de una institución" (Piña, 2003:85).

En la misma línea, pero en cuanto a la formación de sujetos y actores, Patricia Ducoing Watty, ha realizado un trabajo de coordinación en dos tomos con una investigación sobre la formación de los académicos y de las organizaciones (Ducoing, 2003), que toma en cuenta a sujetos, actores y procesos de formación de estos y que ofrece una metodología que puede apoyar en la integración de mi propio trabajo en tanto el requerimiento de dar cuenta de la actividad educativa de las obras educativas salesianas y de sus actores, haciendo un cruce con la cultura

institucional. Y es que basándome en Patricia Ducoing (2003:184), mi trabajo tiene una tendencia sostenida de investigar a mi propia institución; tal vez como necesidad antropológica de estudiar “nuestras propias tribus” (Ducoing, 2003:184). En este tipo de investigación, parece que lo que se puede decir de una institución, en este caso de la institución salesiana en la Inspectoría del occidente-norte del país, tiene que ver con las trayectorias profesionales y académicas de los actores profesores, como la cultura experiencial (Ducoing, 2003:186).

Las historias de vida, parecen ser un elemento importante a la hora de recuperar tanto imaginarios como prácticas educativas y a la hora de hacer un juicio sobre la significatividad de una experiencia educativa. Así las cosas, la identidad aparece, según Duconing (2003:188), como “construcción cultural, biográfica y relacional”. Los estudios etnográficos, son de gran utilidad para recuperar estos elementos que se traducen en investigación educativa.

Considero que, dada la línea de investigación en la que incursiona este trabajo, así como los horizontes que la atraviesan, estoy hablando de un trabajo de análisis institucional. Se trata de hacer un análisis del conjunto de normas, valores y conocimientos con sus status y roles, suponiéndolo como existente, de aquello que hoy llamamos “institución educativa salesiana”, para el caso de mi investigación, en el México de la región Centro-Occidente. Dora Rudusky, dice que las instituciones “forman las unidades de la estructura social” y que viendo su armazón nos permitirá comprender las características de una sociedad y los fines a los que sirven esas instituciones (Rudusky, 1996:21). Esta expresión, se encuentra ubicada como una respuesta a la pregunta sobre el cómo se encuentra conformada la institución salesiana y en qué elementos es evidente la tal institución. El análisis del deber ser puede decir lo que debe ser la institución salesiana, pero en la realidad, ¿qué es y por qué está conformada la institución salesiana?. Y es que la institución se ha de constituir como un sistema de referencia (Lourau, 1975:114), donde los individuos encuentren espacios identitarios y la intersubjetividad ponga un paréntesis a las fronteras del individuo (Lourau, 1975:115).

Para Lidia Fernández, la institución alude a normas que expresan valores protegidos en una realidad social determinada, (Fernández, 1998:13). Así, la institución educativa salesiana debe tener esa expresión de normas que expresan lo que une a todas las instituciones que se llaman a sí mismas “salesianas”. En el problema del proyecto, está expresada esa falta de elementos que unifiquen a las instituciones salesianas más allá del rostro del fundador y el discurso sobre el sistema preventivo, por lo que considero necesario recuperar, a través de un análisis institucional, el imaginario que subyace, la identidad existente como real y la historia de esas construcciones, pues como afirma Lidia Fernández, ha habido muchas cosas que han terminado por formalizarse más allá del ideal original y que tienen fuerte vigencia en la vida cotidiana para ella: “La consideración de lo institucional, como dimensión cualitativa del comportamiento nos lleva a interrogarnos acerca de los procesos a través de los cuales estos rasgos, que no están presentes en el momento del nacimiento, alcanzan los grados de complejidad de la personalidad adulta (Fernández, VI. 1998:17),”

Una cultura institucional, afirma Fernández, se constituye de un lenguaje, un conjunto de imágenes sobre sí misma, tareas, roles, funciones. Se trata de todo ese conjunto de modos para producir y mantener el sistema de ideas. Tiene que ver con la forma de plantear y de resolver problemas, así como con la forma de gestionar el tiempo, el espacio, los recursos, el ambiente y las relaciones entre los individuos (Fernández, VI. 1998:29). Desde una gestión directiva responsable, este elemento no puede ser pasado por alto, en el empeño por construirse como Institución Educativa.

5.- Metodología y referentes metodológicos

Mi investigación, se puede definir como una investigación de corte cualitativo en diálogo con dos tradiciones metodológicas: la tradición etnográfica y la tradición hermenéutica para recuperar el imaginario y la práctica educativa salesianos.

El reto es establecer este diálogo entre estas dos grandes tradiciones metodológicas y en este cruce, recuperar imaginarios, prácticas y actores. La

etnografía me resulta fundamental para recuperar la práctica, y la hermenéutica, para recuperar el orden simbólico y la dimensión sociohistórica.

Sobre el método etnográfico de investigación, Judith Goetz y Margaret LeCompte mencionan que la etnografía se encuentra entre los modelos de investigación de los científicos sociales, ya que esta, se encuentra en relación con la antropología y las perspectivas teóricas estructurales-funcionales (Goetz y LeCompte. 1988). No es algo distinto a lo que Paul Atkinson y Amanda Coffey han consignado sobre este tipo de metodología: “Ethnography is one of the chief research methods in sociology, anthropology and other cognate disciplines in the social sciences (Atkinson y Coffey, 2001)”.

Ya desde las primeras páginas de su libro, Goetz y LeCompte, definen la etnografía en el marco de la “descripción o de la reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos” (Goetz y LeCompte,1988). Y es que la etnografía recupera los conjuntos de creencias, el conocimiento popular, los comportamientos y prácticas de grupos de personas, ofreciendo un marco y unas respuestas a las preguntas planteadas.

Como condición de método, para las autoras en cuestión, es necesaria la actitud filosófica de la perplejidad, pues es obligado observar y apreciar grupos y procesos que pueden ser ordinarios y comunes, como si fuesen excepcionales y únicos. Todo ello parece necesario para la credibilidad de las descripciones y por supuesto, de las investigaciones.

En mi estudio, será necesario recrear los escenarios culturales que permitan darse una idea clara de las causales del escenario actual en todas las dimensiones, y pueda convertirse, dicha recreación construida e investigada, en fundamento histórico, en tanto referente contextual, de una práctica educativa viva. Recuperar el imaginario salesiano en los colegios de la Inspectoría de Guadalajara, así como muchos elementos de su práctica educativa, requiere de este método con urgencia. Goetz y LeCompte, ofrecen no solo la base teórica de este tipo de metodología, sino que definen una serie de pasos a seguir en el empeño por la realización de un trabajo de orden etnográfico:

Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos, estos presentan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de forma que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación. Segundo, las estrategias etnográficas de investigación, son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando evitar la manipulación de las variables de estudios. Tercero, La investigación etnográfica, tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos. La etnografía es multimodal, o ecléctica. Los etnógrafos utilizan una variada gama de técnicas para obtener sus datos...(Goetz y LeCompte, 1988:28-29)

Para Paul Atkinson, la etnografía salva el error de los llamados pseudointelectuales, prosigue diciendo que su conocimiento está basado únicamente en libros de texto, sin investigación, ni observación para asumir la ciencia como algo que realmente puede alcanzar un gran conocimiento y la transformación de la vida (Atkinson y Coffey. 2001:30). Para ellos, otra manera de definir la etnografía se encuentra en el término “sociología cualitativa”. En este punto, conviene retomar la reflexión de Peter Woods (Woods, 1998:2), donde hace una apología de la “etnografía y su énfasis sobre el respeto hacia el mundo empírico”, desde lo que es posible acceder a “penetrantes niveles de significado”. Y es que en el fondo, según él mismo, de eso se trata: “saber cómo piensan las personas, cómo se sienten, cómo interpretan y cómo forman significados” (Woods, 1998:23).

Así las cosas, en mi investigación abunda la necesaria recuperación sistemática de evidencia que se tejen en la vida cotidiana de los colegios salesiano, que se tejen en torno a los actores educativos junto con sus imaginarios y el imaginario de lo salesiano en la escena de la práctica educativa. Se trata pues, de un estudio de tipo cualitativo, que requiere de la etnografía. Citando a

Woods, “las técnicas cualitativas se pueden usar tanto para generar como para probar una teoría” (Woods, 1998:87).

Sin embargo, este estudio etnográfico, como método, se une también en mi trabajo al Análisis sociohistórico y al método hermenéutico, al cual considero fundamental a lo largo de toda la investigación para construir la interpretación de la actual situación de las escuelas salesianas de la provincia. En mi investigación abunda la necesaria recuperación sistemática de evidencia que se tejen en la vida cotidiana de los colegios salesianos, que se tejen en torno a los actores educativos junto con sus imaginarios y el imaginario de lo salesiano en la escena de la práctica educativa. Se trata pues, de un estudio de tipo cualitativo, que requiere de la etnografía, citando a Woods, “las técnicas cualitativas se pueden usar tanto para generar como para probar una teoría” (Woods, 1998:87).

Basándome en John Thompson, asumo lo hermenéutico desde la particular relevancia que para él tienen Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur en el particular, pues ellos nos recuerdan que “el estudio de las formas simbólicas es fundamental e inevitablemente una cuestión de comprensión e interpretación” (Thompson, 1993:398). Lo simbólico entonces, es una construcción significativa que está requiriendo de interpretación. Entre lo simbólico, podemos encontrar acciones, expresiones y textos que están ahí, para ser interpretados. En mi investigación, abunda ciertamente la recuperación de datos que son, en efecto, expresiones, acciones y hasta textos que requieren articulación, orden e interpretación. Las crónicas de las comunidades salesianas por ejemplo, son textos que plasman experiencias y acciones, almacenados en archiveros, apenas leíbles muchos de ellos, que solos y por sí mismos dicen poco, pero que integrados a otras acciones y expresiones, así como a la recuperación etnográfica, adquieren un significado que se integra a un horizonte intencionado.

Para Thompson: “La hermenéutica nos recuerda que el campo-objeto de la investigación social, es al mismo tiempo, un campo-sujeto, también nos recuerda que los sujetos que constituyen el campo sujeto-objeto, son como sus propios analistas sociales: sujetos capaces de comprender, reflexionar y actuar a partir de esta comprensión y reflexión” (Thompson, 1993:400). En este sentido, es

necesario recordar que me estaré moviendo siempre en un horizonte social, donde sujetos y procesos educativos están constantemente en interacción construyendo la intersubjetividad (Fernández, 1998:14)

Así las cosas, al realizar el análisis sociohistórico de la situación de la educación salesiana en la Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora, estaré reconstruyendo las condiciones sociales e históricas de la producción, circulación y recepción de las formas simbólicas (Thompson, 1993:409). Y aunque soy conciente, con Thompson, que de la hermenéutica puede ser muy útil al recordarnos condiciones de la investigación sociohistórica, también soy conciente de la sospecha por la falta de pautas metodológicas concretas para el estudio de lo simbólico en general y de lo ideológico en particular (Thompson, 1993:403). El marco metodológico de la hermenéutica profunda, para Thompson, es el siguiente:

Análisis sociohistórico: escenarios, espacio-temporales, campos de la interpretación, instituciones sociales, estructuras sociales, medios técnicos de transmisión.

Análisis social o discursivo: análisis semiótico, análisis convencional, análisis sintáctico, análisis narrativo, análisis aumentativo. Dentro de esto, estarían las entrevistas abiertas y cerradas que tendría que realizar a los diferentes actores, especialmente, a los más longevos.

Interpretación/reinterpretación. A la luz de los diversos elementos, establecer las conexiones entre ellos y construir en base a ello una nueva manera de decirlo y pensarlo.

Así las cosas, considero que con esta metodología y estos referentes, podré llevar a feliz término la investigación que me propongo.

5.1.- La instrumentación del método.

En este proyecto de investigación se plantea la recuperación de prácticas educativas, imaginarios e historia cultural, lo cual nos remite al uso de cuatro técnicas de recolección de información: entrevistas individuales, historias de vida, observación etnográfica e, documental.

Entrevista individual

La entrevista es una de las más comunes y poderosas herramientas para tratar de comprender nuestra existencia humana. Las entrevistas incluyen una gran variedad de formas y multiplicidad de usos, la más común es la entrevista verbal cara a cara (Fontana, 2000).

La entrevista sirve para develar emociones, sentimientos y subjetividades. La conversación no consiste sólo en un mero intercambio informativo. El arte de preguntar y escuchar afecta, en diversos niveles, a las necesidades psicológicas de los individuos (Sierra, 1998).

Para Sierra (1998), la entrevista cualitativa ha contribuido a mediar los significados de las voces ausentes en el estudio de lo social. El mundo íntimo de las culturas populares y los ámbitos ignotos de los espacios de vida constituyen la nueva materialidad basada en la palabra, pues es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (inter-dicción) de la sociedad, según el contexto en el que viven. A partir de las prácticas conversacionales, el sujeto se diferencia y distancia con los otros. Y, por supuesto, también se identifica con los otros (Sierra, 1998).

La entrevista abierta viene a ser “una narrativa, un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias. Fragmentaria, como toda conversación, centrada en el detalle, la anécdota, la fluctuación de la memoria. La entrevista nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos sus miedos. Es una narración conversacional creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio.

Historias de vida

Las historias de vida son un recurso metodológico que textualiza la vida social. Las narraciones biográficas informan sobre las interpretaciones que los actores hacen sobre su si mismo, sus acciones y su entorno social y, con esto, hacen

legibles una sociedad y una cultura mediante la actuación de lo colectivo en lo individual (Rodríguez, 2002)

Investigación documental

La investigación documental estará guiada por las narrativas de los participantes, al ir trayendo temas a escena éstos mantendrán interlocución con el trabajo documental. Por lo tanto se realizara durante todo el trabajo de campo.

La investigación documental tiene que ver con la recolección de materiales impresos o audio visuales, es decir, de documentos. Se pretende recuperar los documentos que aborden al proyecto, que incluye posters, fotografías, actas, boletines, videos, cassetes, etc.

La Observación etnográfica.

Desde Luis González Martínez (González, 2004), podemos decir que la observación etnográfica es una técnica que consiste en tener el acceso a la información, la recopilación de los datos y el registro de los mismos. Se trata de observar y hacer preguntas acerca de las experiencias personales, la filosofía a la que se adhieren. Se trata de observar la compatibilidad de la teoría o las filosofías institucionales con los marcos conceptuales y las preferencias personales. Él mismo González, sugiere hacer uso de mapas, graficas de relación, de parentesco y de otros patrones de interacción, así como registros y colecciones de historias de vida, entrevistas, etc... Sugiere hacer estudio de documentos escritos relevantes a la historia del grupo, registros del folklore como son narraciones, canciones, mitos, adivinanzas, rimas y proverbios. descripción de lugares y utensilios utilizados por el grupo social estudiado. En general, descripciones que idealmente abarcan la totalidad de la existencia de un grupo social en su entorno natural.

En esta ruta de navegación que pretendo emprender, todo esta por descubrirse. El camino parece abierto para trabajar en el descubrimiento de muchas cosas acerca del caminar de la Congregación Salesiana y su propuesta educativa en México, especialmente, en la región Centro-Norte de la misa. Al

mismo tiempo, me siento listo para sistematizar lo investigado y aportarlo a la investigación educativa sobre las escuelas confesionales en México.

CONCLUSIONES

Desde la motivación en torno a la calidad total hasta la elección de una didáctica de la formación valoral,² la Maestría en Gestión Directiva de Instituciones Educativas me cuestionó acerca de la red escolar a la que represento. El enfoque de calidad total, así como la insistencia en la necesidad de la construcción de proyectos cuya evaluación se realice de manera continua desde los procesos, unidos al constante empeño por intencionar una formación ética cuyo fundamento se encuentra en los valores que yo detento como oferta educativa, me pusieron en crisis profesional al realizar el ejercicio de comparación entre la práctica educativa de las escuelas salesianas de la Inspectoría México-Norte durante 50 años y la dinámica propuesta por los contenidos de la maestría.

A través de la lectura de los grandes horizontes de la Gestión Directiva reflexioné sobre los procesos mediante los cuales se llegaron a formar las Escuelas Salesianas del País; al mismo tiempo me di la oportunidad de reflexionar sobre las implicaciones que el estilo o los estilos de gestión han tenido para estas escuelas en la provincia y para su situación actual.

Una vez confrontado con los contenidos de la maestría y motivado por ella para dar un siguiente paso no sólo en la profesionalización, sino en la realización de un trabajo de investigación que sea de utilidad a la provincia y no sólo a una escuela, me inquieté intelectualmente y acudí a la Maestra Amparo Ruano, pues ella nos había hablado de la posibilidad de continuar con un doctorado. El apoyo no se hizo esperar y comencé a trabajar en las primeras investigaciones y descubrí que desde la recuperación del liderazgo del fundador de la obra salesiana en Italia, pasando por los liderazgos y estilos gestores de quienes

² Me refiero a la primera y última materia de la maestría y a todas las que se encuentran entre ellas.

iniciaron la obra en México, hasta la reflexión sobre la construcción del México salesiano de hoy y su papel e influencia en la historia del país, es posible interpretar la situación actual de las escuelas salesianas.

El uso de estrategias desde los contenidos de la Gestión Directiva me puede aportar datos importantes a la recuperación del imaginario y de la práctica educativa de las escuelas que represento, pero al mismo tiempo puede distinguir e interpretar los estilos de liderazgo detentados a lo largo de 50 años y sus consecuencias.

Con la visión global de las grandes dimensiones en que me parece visualizar la maestría, considero que estas pueden ser una herramienta valiosa para integrar un diagnóstico dentro de lo que será, según mi anteproyecto doctoral, un análisis institucional. Por esta razón considero que mi pretendido estudio en un siguiente nivel de posgrado no sería posible sin las herramientas de la MGDIE.

Finalmente, al tratarse de escuelas cuya identidad católica presume un cierto compromiso social, me propongo recuperar los espacios de transformación social que seguramente se han dado en 50 años, pero que no hemos capitalizado dentro de nuestra oferta ni hemos considerado como deber.

Apenas expresado en términos de intención, el anteproyecto doctoral al que me refiero y que integra la segunda parte de este trabajo recepcional, ya tiene forma y ha sido aprobado para ser llevado a cabo con el acompañamiento de la Red Universitaria Jesuita en México. Con mucho que decir todavía y pisando un terreno virgen en cuanto a la investigación educativa salesiana, deseo iniciar el siguiente capítulo profesional en mi Gestión Directiva precisamente con el proyecto doctoral que lleva por título: “De la idealidad a la realidad: Imaginario y práctica educativa salesiana en México. El caso de la Provincia de Cristo Rey y Ma. Auxiliadora”.

Referencias Bibliográficas:

Antúñez, Serafin (1994). *Claves para la organización de Centros Escolares*. En: Cuadernos Educativos No 13. Barcelona, Horsory.

Atkinson, P. Coffey, A. Delamont, S (2001). *Handbook of Ethnography*. London, SEGE.

Aubry, José (1976). *Escritos Espirituales*. Roma, PITS.

Aubry, José (1977). *La Identidad Salesiana*. Madrid, España, PITS.

Barbosa, Heldt Antonio (1972). *Cien años en la educación en México*. México, PAX.

Blejmar, Bernardo (2005). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Argentina, Novedades Educativas.

Bosco, Juan (1874). *Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales*. Turín, S.E.

Bosco, Juan (1887). *Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales*. Turín, S.E.

Bosco, Juan (1846). *Ejercicio de devoción a la misericordia de Dios*. Turín, edb.

Bosco, Juan (1847). *Il Giovane Provedutto*. Turín, edb.

Bosco, Juan (1873). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*. Turín, edb

Bosco, Juan (1884). *Testamento Espiritual*. Turín, edb.

Bosco, Juan (1859). *Vida del joven Domingo Savio*. Turín, edb.

Braido, Pietro (1962). *El Sistema Educativo de Don Bosco*. Roma, Pontificio Ateneo Salesiano.

Braido, Pietro (1974). *Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Asti, Italia, elle di ci editrice

Braido, Pietro (2003). *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*. I y II. Roma, Piazza dell Àteneo Salesiano.

Buber, Martin (1969). *Yo y Tú*. Buenos Aires, Nueva Visión.

Carranza, Palacios José A. (2003) *100 años de educación en México 1900-2000*. México, Noriega Editores.

Castellanos, Hurtado Francisco (1980). *Los Salesianos en México*. México, edebé

Castellanos, Hurtado Francisco (1992). *Los Salesianos en México*. México, edebé.

Castellanos, Hurtado Francisco (2000). *Los Salesianos en México*. México, edebé

Castellanos, Hurtado Francisco (2005). *Salesianos en México*. México, edebé.

Centro Mexicano de Gestión Empresarial (2009). *Guía de institucionalización de empresas*. Consultado el 25 de octubre 2009. En: <http://www.i2.esmas.com/.../2009/.../guia-para-institucionalizar-la-empresa.ppt>

De Alba, Alicia (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regionales*. México, COMIE.

Del Valle, Sonia (2009, noviembre 5). *Urgen a Mejorar Educación*. Mural. México. En: <http://busquedas.gruporeforma.com/mural/Documentos/DocumentoImpresa.aspx>

Dubet, Francois (2005). *La Escuela de las Oportunidades*. Barcelona, Gedisa.

Ducoing, Watty Patricia (2003). *Sujetos, actores y procesos de formación*. México, COMIE.

Escudero, Muñoz, J.M (1988) *La innovación y la organización Escolar*. En Pascual, Roberto. *La Gestión Educativa ante la innovación y el cambio*. Madrid, Narcea.

Espeleta, J. y Furlán, Alfredo (1991). *La gestión Pedagógica de la Escuela*. Chile, OREALC-UNESCO.

Espina Rodríguez, M. S. y Canto Ramírez J. L (2004). *Gestión Educativa y Formación profesional*. En Torres, E. (2004) *La Gestión Educativa*. Campeche, UPN

Farías, José (1965). *Confidencias escolares del antiguo colegio salesiano de artes y oficios de Tacuba*. Estados Unidos, inédito.

Fernández, Lidya (1998). *El análisis de los institucional en la Escuela*. V.I. Argentina, Paidós.

Fernández, Lidia (1998). *El análisis de los institucional en la Escuela*. V.II. Argentina, Paidós.

Fernández, Lidia (1998). *El análisis de lo institucional en la Escuela*. V. III. Argentina, Paidós.

Fides et Ratio (1998). Roma.

Fierro, M.C y Carbajal, P (2003). *Mirar la Práctica desde los Valores*. León, México, Gedisa.

Fontana, Joseph (2000) *Perspectivas de historia económica*. Argentina, Asociación de estudios de Cultura y sociedad.

Galván, L. E; Quintanilla, S; Ramírez, C. (2003) *Historiografía de la Educación en México*. México, COMIE.

García, Alcaráz Ma. Guadalupe (2003) *Escuelas Particulares, niveles básico y normal*. EN: Galván, Lagarga L.E. Quintanilla, Susana. Ramírez, Clara (2003). *Historiografía de la educación en México*. México, COMIE.

García, Requena F (1997). *Organización Escolar y Gestión de Centros Educativos*. Málaga, Aljibe.

Goetz, J.P. LeCompte M (1984). *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando, Academic Press Inc.

Gómez, Alejandro (2006). Comunicación personal. México, inédita.

González, Martínez Luis (2004) *Una colección de esquemas para uso didáctico*. Consultado el 25 de junio 2009. En: <http://eva.iteso.mx/trabajos/glezl/etnografia.PDF>

Guerrero, Santos (2006). *Modelo Educativo Salesiano*. México, sin editorial.

Guevara, Niebla G (2003). *La catástrofe silenciosa*. México, FCE.

Herbas, Castillo Gersón (2002). *Los Horizontes de la confianza*. Estados Unidos, SDB.

Husen, Torsten (1998). *Nuevo Análisis de la sociedad del aprendizaje*. España, Paidós-Ibérica.

Iglesia Católica (1965) *Concilio Vaticano II*. Roma. BAC

Instituto Internacional para la Planeación de la Educación (2000) *Gestión Educativa Estratégica*. En: Competencias para la profesión de la Gestión Educativa. Consultado el 20 de octubre 2009 en: <http://www.iipebuenosaires.org.ar/node/317>

Larroyo, Francisco(1947). *Historia comparada de la educación en México*. México, Porrúa.

Latapí, Sarre Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la Escuela*. México, FCE.

Lourau, René (1975) *El análisis institucional*. Argentina, Amorrortu.

Meneses, Morales Ernesto (1988). *Tendencias educativas oficiales en México*. México, UIA.

Morales J. (1999). *Teología, experiencia, educación*. Navarra, España, EUNSA.

Morris, T. (1997). *Si Aristóteles dirigiera General Motors*. Barcelona, Planeta.

Olmos, Evaristo (1990). *El conflicto religioso en México*. México, edebé.

Ortega y Gasset, J. (1914) *Meditaciones del Quijote*. España, Alianza Editorial.

Peraza, Leal Fernando (2001). *Memorias del Oratorio de San Francisco de Sales*. Quito, Ecuador, Centro Salesiano Regional de Formación Permanente.

Peña, Alejandro (2005). *100 años, salesianos en Guadalajara*. México, edebé.

Piani, Guillermo (1917). Comunicación Personal. México, inédita.

Piña, J.M. Furlan, A. Sañudo, L. (2003) *Acciones, actores y prácticas educativas*. México, COMIE.

Puig, Rovira José M. (2003). *La Construcción de la Personalidad Moral*. Barcelona, Paidós- Ibérica.

Ratio fundamentalis (2004). *La formación de los Salesianos de Don Bosco*. Roma, CCS.

Rodríguez, Jaime (2000) *O projeto educativo de Dom Bosco*. Brasil, Unisal.

Rodríguez, Cárdenas R (2002): *Las historias de vida en investigación social: un caso práctico*. En López Noguero, F y Pozo Llorente, T. *Métodos de investigación en Educación Social y Animación Sociocultural*. Sevilla, Universidad de Sevilla.

Rudusky, de Kotliar D (1996). *Ritual y realidad de la conducción educativa*. Argentina, Magisterio de Río de la Plata.

Sierra, Francisco (1998). *Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social*. En: Galindo, Cáceres Jesús. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación.

Silloti, Renannato (1963). Comunicación Personal. Roma, inédito.

Stoner J. Y A.F. Charles. (1989). *Administración*. México, Prentice-Hall

Thompson, John (1993). *Ideología y cultura Moderna, teoría crítica y social en la era de la comunicación de masas*. México, UAM.

Vazquez, Josefina (1981). *Ensayos sobre historia de la educación en México*. México, El Colegio de México.

Vázquez, Josefina (1992). *La educación en la historia de México*. México, El colegio de México.

Vecchi, Juan Edmundo (2000). *Rasgos de la Espiritualidad Salesiana*. Madrid, CCS.

Weiss, Eduardo (2003). *El Campo de la Investigación Educativa*. México, COMIE

Woods, Peter (1998). *Investigar el Arte de la Enseñanza*. Barcelona, Paidós.